RÉUSSIR L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Avis au ministre de l'Éducation
mai 1985

Conseil
supérieur
de l'éducation
Québec

Québec

86-02448/

Comité sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Présidente

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre du Conseil supérieur
de l'éducation
Présidente de la Commission de
l'enseignement secondaire du Conseil
Duvernay

Membres

Marcel BELLEMARE
Conseiller pédagogique en
adaptation scolaire
Commission scolaire de Gatineau
Buckingham

Pauline FAHMY
Professeure
Université Laval
Sainte-Foy

Jean-Guy GOBEIL
Directeur
École Roc-Amadour
Neufchâtel

Mireille JOBIN
Coordonnatrice à l'adaptation
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Montréal-Nord

Secrétaire

Suzanne VINCENT

Avis adopté à la 310e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 mai 1985

ISBN 2-550-08426-8
Dépôt légal: troisième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

RÉUSSIR L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Avis au ministre de l'Éducation
mai 1985

E R R A T A

Tableau 4, page 9, colonnes 1984-1985, 5e ligne
au lieu de 32 852 6,00% lire: 38 019 7,03%

Tableau 6, page 11, 3e ligne
au lieu de population du primaire
lire: population du secondaire

Table des matières

Page

Introduction 1

Chapitre 1 — Une entreprise exigeante dans un contexte difficile 3

1.1 Des changements en profondeur 3

1.2 Un processus complexe 4

1.3 Un contexte difficile 5

Chapitre 2 — Faits et données sur les élèves en difficulté 7

2.1 La situation dans l'enseignement primaire 7

2.2 La situation dans l'enseignement secondaire 10

Chapitre 3 — Le ministère de l'Éducation et les grands encadrements de la politique d'intégration 15

3.1 Un vaste plan d'action 15

3.2 Des difficultés d'implantation 16

3.3 Des besoins et des attentes 18

Chapitre 4 — Les commissions scolaires et la planification de services éducatifs appropriés .. 21

4.1 Des responsabilités majeures 21

4.1.1 Des politiques locales 21

4.1.2 La préparation des intervenants 22

4.2 Des volontés à renforcer, des gestes à poser 23

4.2.1 Un leadership à assumer 24

4.2.2 Une planification à assurer 24

4.2.3 Des partenaires à s'associer 24

Chapitre 5 — Les écoles et l'accueil des élèves en difficulté 27

5.1 Des tâches nouvelles et complexes 27

5.1.1 L'accueil des élèves 27

5.1.2 L'évaluation du fonctionnement global de l'élève 29

5.1.3 L'élaboration et la réalisation de plans d'intervention personnalisés .. 30

5.1.4 La participation des parents 31

5.2 Un élan à renforcer 32

Conclusion 35

Bibliographie 37

Organismes et personnes consultés 40

Introduction

Au Québec comme ailleurs, et dans l'ensemble des secteurs de la vie collective, le tournant des années 70 a vu l'émergence et la consolidation d'une préoccupation largement partagée de faire toute leur place aux personnes en difficulté dans les circuits communs de la vie sociale. C'est ainsi que, fondée sur une reconnaissance croissante des droits des personnes, notamment de ceux des minorités sociales de toutes sortes, l'idée d'« intégration » s'est imposée à la fois comme l'affirmation d'un droit et l'expression d'une volonté de respecter ce droit.

Les milieux scolaires, de concert avec les milieux de la santé et de la justice, ont été au coeur de cette évolution. D'abord traduite par la mise sur pied de programmes spéciaux et d'une large batterie d'activités éducatives particulières — « spéciales », comme on a dit souvent —, la volonté de répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté a suscité des engagements personnels importants et exigé des énergies énormes. Mais elle s'est assez vite heurtée à des problèmes partiellement engendrés par la nature même des efforts déployés, en particulier à des difficultés découlant d'une catégorisation excessive des élèves, voire à une stigmatisation finalement nuisible de la feuille de route de certains d'entre eux. Des efforts réels et louables n'étaient donc pas sans favoriser d'autres formes de marginalisation, plus subtiles mais pas davantage souhaitées. Malgré toutes les bonnes volontés, l'intégration risquait donc d'être compromise par les stratégies mises en place pour la réaliser.

C'est la perception de ces difficultés qui, dans la plupart des pays occidentaux, a fourni aux pouvoirs politique et judiciaire les bases d'une argumentation susceptible de justifier un changement de cap dans l'orientation des pratiques sociales, légales et pédagogiques. En raison de son rôle déterminant pour la formation et l'insertion sociale des individus, l'école s'est tout naturellement vu confier un rôle de premier plan dans cette nouvelle stratégie sociale destinée à permettre et à promouvoir l'intégration des personnes en difficulté. La publication, en 1978, de l'énoncé de politique et du plan d'action relatif à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage[1] entendait jeter les bases d'une réforme qui devait compléter le mouvement de démocratisation de l'enseignement et d'accès généralisé à des services éducatifs de qualité.

En proclamant le droit de tous à une éducation de qualité dans l'école publique, et cela dans le cadre le plus normal possible, cette politique visait l'intégration sociale des jeunes dits en difficulté et proposait à l'école d'effectuer les réaménagements organisationnels et pédagogiques nécessaires. Elle donnait suite aux recommandations d'un volumineux rapport, connu sous le nom de « Rapport Copex[2] », paru deux ans plus tôt. Celui-ci avait identifié les principaux problèmes de l'enseignement aux élèves en difficulté et avait proposé une approche qui allait justement dans le sens d'une « normalisation » des services offerts à ces élèves.

Quelques années plus tard, il n'est pas superflu d'examiner le chemin parcouru en matière d'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce chemin a été relativement accidenté, d'ailleurs, si l'on en juge par l'émotion, voire les passions, que ce dossier suscite encore en plusieurs milieux scolaires et dans l'opinion publique en général. Mais il est assez long pour révéler la vraie taille des défis et pour suggérer certaines actions d'approfondissement, voire d'ajustement de trajectoire.

---

1. Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1978. Le contenu de cette politique est repris dans le chapitre 5e de *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
2. Ministère de l'Éducation du Québec. *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1976.

C'est dans cet esprit que le Conseil s'est engagé dans ce dossier[3]. Inventorier des pratiques pédagogiques et administratives, examiner des politiques et des plans d'action, dépouiller des rapports de recherche, entendre les témoignages de planificateurs et d'intervenants de première ligne: tels sont les principaux moyens qu'il s'est donnés pour tenter de savoir si l'élève identifié comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage trouve, dans les dispositifs actuellement mis en place à l'école, un accueil réel et une réponse pédagogique adéquate. Il souhaite que ses efforts pour saisir où en est concrètement le projet d'intégration scolaire mis de l'avant en 1978 rendront service à tous ceux qui, de près ou de loin, oeuvrent auprès des jeunes concernés. Il leur soumet ici, en même temps qu'au ministre de l'Éducation, ses observations, ses réflexions, ses questions et un certain nombre de recommandations. Il ne prétend pas en savoir plus que ceux — au premier chef, les enseignants — qui, sur le terrain, travaillent à réaliser l'intégration. Il veut cependant partager avec eux l'adhésion à des objectifs de société qui, à son avis, gardent toute leur actualité.

Le présent avis comprend cinq chapitres. Dans un *premier* chapitre, on rappelle les objectifs et les défis du projet d'intégration et le contexte difficile dans lequel on a entrepris de le mettre en oeuvre. Un *deuxième* chapitre consigne quelques données statistiques de base sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et tente de donner une image concrète des réalités humaines qui sont derrière les mots. Les trois autres chapitres traitent des aménagements mis en place pour réaliser l'intégration, d'abord au plan national où s'exerce surtout la responsabilité du minitère de l'Éducation (chapitre *troisième*), puis au plan de l'organisation des services, une responsabilité propre aux commissions scolaires (chapitre *quatrième*) et, enfin, au niveau de l'école elle-même là où se vivent quotidiennement les réalités de l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (chapitre *cinquième*). Un certain nombre de recommandations découlent des observations faites.

---

3. Dans deux avis récents, le Conseil a aussi abordé ce dossier de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; d'abord dans *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence* (juin 1983), puis dans *La condition enseignante* (août 1984), pp. 57-70. Le présent avis traite de l'ensemble de la politique et de son application; de ce fait, comme en témoignent son approche et sa structure, il aborde la question surtout par le biais de l'évolution du système et des responsabilités des diverses instances. Sans être toujours spécifiquement reprises, les analyses particulières des deux avis précédents y sont intégrées et doivent être considérées comme complémentaires.

Chapitre 1 — Une entreprise exigeante dans un contexte difficile

Les discussions des dernières années ont beaucoup porté sur les difficultés d'application de la politique d'intégration. S'il s'en est trouvé peu pour remettre en cause les orientations et les objectifs de la politique, beaucoup, par contre, ont déploré le manque de ressources et l'improvisation de certains aménagements. Ici et là, les déceptions touchant l'application du projet ont même reflué sur l'adhésion aux visées du projet lui-même.

Il est essentiel de revenir sur les orientations et les objectifs du projet lui-même. Sans quoi, on risque de minimiser des enjeux et des difficultés que même une application harmonieuse ne saurait éluder, inhérents qu'ils sont à l'entreprise même. Sans quoi, on pourrait aussi être subrepticement conduit à transformer les difficultés d'application en autant d'alibis pour éviter ou différer des mises en oeuvre qu'on continue à affirmer souhaitables par ailleurs.

1.1 Des changements en profondeur

Sous des libellés en apparence simples, la politique de 1978 proposait des changements majeurs. En annonçant qu'on allait « favoriser:
- l'accessibilité à un système public d'éducation
- qui dispense une éducation de qualité
- dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant[1] », c'est un changement de cap fondamental qui était proposé. On se trouvait à sonner le rejet d'une approche de type médical, avec ce qu'une telle approche, quand elle est pratiquée en pédagogie, comporte de tendance à la spécialisation poussée des interventions et à l'enfermement des enfants eux-mêmes dans des catégories et sous des étiquettes toutes faites. On suggérait plutôt de s'engager dans des attitudes et des pratiques soucieuses de prévention, d'aide adaptée et de constante évaluation des situations, toutes fondées sur l'observation du fonctionnement global de l'élève, plutôt que sur l'évolution de son seul handicap.

En mettant « l'accent sur la capacité et les possibilités de l'enfant. sur ses talents et aptitudes...[2] », l'identification et l'évaluation des élèves allaient se distinguer du dépistage traditionnel et du diagnostic axé sur les insuffisances des performances scolaires; ainsi, l'orientation nouvelle proposait d'aller dans le sens d'un bilan global et continu des forces et faiblesses de l'élève. En souscrivant à la nécessité « d'établir et de poursuivre des objectifs réalistes dans tous les domaines de l'apprentissage et du développement personnel[3] », l'énoncé de politique prônait une intervention éducative personnalisée, suggérant ainsi aux divers intervenants la nécessité d'un planification systématique. Cette politique invitait les organismes scolaires à se doter de politiques conformes à ses orientations et insistait sur la qualité et la diversité des ressources à mettre en place. En identifiant la concertation des divers intervenants des écoles et du milieu et la participation des parents comme conditions essentielles à une mise en oeuvre harmonieuse, elle consacrait les responsabilités des différents acteurs et invitait ces derniers à jouer leur rôle de façon adéquate et complémentaire.

Les choix prônés par la politique d'intégration remettaient donc en cause des croyances et des pratiques solidement établies et entretenues à l'égard des individus et des groupes et de leur nécessaire adaptation à la société. À l'encontre d'attitudes et de pratiques qui, au cours des ans, avaient oscillé entre le rejet plus ou moins masqué et l'intervention très spécialisée[4], on proposait maintenant de viser une intégration de qualité dans le respect des différences. Habituée à la pratique de groupes plutôt homogènes, l'école était dès lors confrontée à l'accueil d'une différence et d'une altérité qui, dans certains cas, dérangent profondément. C'était et c'est encore beaucoup demander. De longues traditions sociales et scolaires nous ont plutôt incités à viser l'homogénéité, donc à distinguer, à séparer et, par là, parfois aussi à marginaliser

---

1. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise — L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, p. 17.
2. *Ibid.*, p. 7.
3. *Ibid.*, p. 19.
4. Hewett. F.M., Forness, S.R., *Education of Exceptional Learners*, Boston, Allyn and Bacon Inc., 1974.

et à exclure. On a beau se dire que, même en « épurant » les groupes des individus les plus différents, la classe ne saurait présenter une image d'uniformité totale, le réflexe est tenace. En en remettant en cause les fondements et les implications, la politique introduisait de réels bouleversements.

Ce n'est pas que tous les élèves allaient être dorénavant traités et regroupés sans qu'on tienne compte des difficultés et des handicaps particuliers. Ce n'est pas davantage que toute aide spécifique allait être écartée. Loin de là. Ce que l'on proposait, c'était de reconnaître assez les différences pour développer des pratiques inspirées par une volonté d'assurer aux élèves les services les mieux adaptés et les plus personnalisés possible. Adapter le service plutôt que l'enfant, en somme. Renverser ainsi l'ordre des choses souvent instauré par la pratique administrative courante. Le milieu scolaire était dès lors invité à se faire actif et à s'engager dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'interventions à caractère personnalisé, appuyées sur une analyse plus fine des besoins individuels. Rejoindre efficacement des individus à l'intérieur d'un groupe qui reflète lui-même les diversités de la société: le défi est de taille.

1.2 Un processus complexe

L'intégration recouvre des réalités fort diverses; ce n'est pas un concept univoque. Certains y voient surtout l'insertion physique dans les mêmes lieux de services; d'autres y voient surtout la normalisation des services, sans toujours éviter de glisser vers une subtile volonté de « normaliser » les enfants eux-mêmes. Nul doute que ces interprétations variées ont coloré et influencé le type d'opérations entreprises pour la mise en oeuvre du projet. Il n'est donc pas étonnant que la réalité révèle des situations fort variées et de fréquentes divergences de vue. L'examen de la situation en divers pays montre d'ailleurs des différences considérables dans les procédures adoptées pour l'identification et le classement des élèves, pour la prestation des services ou pour la préparation des enseignants, alors même que les orientations de base sont substantiellement semblables[5]. Ces différences seraient largement attribuables au caractère confus du concept lui-même, tant dans la variété des interprétations qu'il suggère que dans la latitude qu'il semble laisser aux administrateurs scolaires quant à la nature des services à offrir aux élèves en difficulté[6].

À cet égard, l'absence, dans l'énoncé de 1978, d'une définition claire et opérationnelle de l'intégration n'a pas aidé les milieux scolaires à circonscrire le champ d'application des actions à mener. On peut même penser que, en insistant sur les mesures graduées[7] pour soutenir *l'organisation* des services et en mettant ainsi l'accent sur les divers niveaux organisationnels, la politique a attiré l'attention sur l'intégration physique et ses divers degrés. Il est possible que cette insistance sur le lieu de prestation des services ait pu distraire de l'importance d'étapes préliminaires essentielles comme l'identification des besoins des élèves et leur traduction en objectifs pédagogiques appropriés.

Le Conseil est d'avis qu'une définition devrait rappeler et préciser que l'intégration est *un processus dans lequel plusieurs agents (les parents, les enseignants et les autres professionnels, les administrateurs, l'individu concerné lui-même) doivent intervenir en concertation pour mettre en place des modalités de services et des mesures d'appui adaptées aux besoins particuliers de l'élève et établies sur la base d'une étude attentive de son fonctionnement global*. « Intégrer les enfants en difficulté ne consiste pas d'abord à les « mêler » aux autres, mais surtout à mettre en place les conditions qui leur permettent de ne pas se sentir marginalisés et d'accéder à un état de bien-être personnel, d'autonomie, de confiance, de responsabilité et de réelles possibilités de progresser dans leurs apprentissages et leur développement personnel[8] ». Dans certains cas, il faudra pour cela favoriser le maintien en classe ordinaire; en d'autres cas, il faudra opter pour un retour intégral ou gradué dans la classe ordinaire après un séjour en classe spéciale, ou encore pour un retour en classe spéciale suite à un séjour en classe ordinaire. Il peut aussi être indiqué d'assurer quelques mesures d'appoint, lesquelles peuvent aussi bien consister en activités spécifiques qu'en interventions complémentaires de personnels spécialisés. Certains élèves ne pourront

---

5. Jorgensen, S., *Special Education in the European Community*, Bruxelles, CEC, 1980.
6. Hergarly, S., Pocklington, K., Lucas, D., *Educating pupils with special needs in the ordinary school*, Windsor, 1981, pages 13-45.
7. Ministère de l'Éducation *Op. cit.*, p. 23.
8. Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, Avis au ministre de l'Éducation, 1984, pages 63-64.

peut-être même jamais être intégrés dans les classes régulières. Il n'y a pas de recette unique: c'est ce dont tenait compte la promotion de plans individualisés d'intervention.

C'est autour de l'élève et de ses besoins que doit s'articuler le processus d'intégration: l'élève et ses besoins comme base et critère des décisions administratives à prendre, et non l'inverse. Nous parlons évidemment des besoins éducatifs auxquels l'école a la mission propre de répondre et qui, tout en étant présentés dans une perspective assez large dans *L'École québécoise*, n'en comportent pas moins certaines limites pour les interprétations que l'on voudrait en faire. L'école ne peut assurément pas répondre à tous les besoins des jeunes en difficulté; mais elle doit tout faire pour réaliser avec eux cela même qu'on attend de l'école, c'est-à-dire l'acquisition d'un certain nombre de compétences de base. Rappeler ces limites ne saurait cependant justifier que l'on élabore des modes d'intervention qui fassent oublier la globalité du cheminement personnel des individus concernés. Faire des choix d'actions prioritaires pour répondre aux besoins identifiés — et il est clair qu'on doit en arriver à de telles cibles prioritaires — ne doit pas nous ramener à des interventions étroitement spécialisées, qui manqueraient leur but parce qu'elles seraient insuffisamment intégrées à la globalité de l'expérience et des besoins de la personne.

L'évaluation de ces besoins n'est d'ailleurs pas une tâche aisée. Les enseignants et les autres éducateurs savent d'expérience ce que cela exige d'intégrité professionnelle et personnelle, de détachement même car les solutions qui se dessinent ne vont pas toujours et nécessairement dans le sens du confort des intervenants eux-mêmes: il est sûr, par exemple, que certains élèves seraient moins « encombrants » si on les envoyait en classe spéciale. Elles ne s'accomodent pas toujours non plus de classifications de handicaps qui simplifieraient la gestion des services ou qui permettraient de toucher des allocations budgétaires plus intéressantes. Les visées d'une politique d'intégration exigent une évaluation qui montre que l'école et ses agents sont clairement un service des élèves.

1.3 Un contexte difficile

De ce qui vient d'être évoqué, on déduira facilement que la mise en oeuvre d'une intégration scolaire harmonieuse exige qu'on puisse remplir un certain nombre de conditions, dont les principales, ainsi que le soulignent avec insistance de nombreuses recherches[9], ont essentiellement trait aux attitudes des intervenants et aux ressources disponibles. L'énoncé de politique de 1978 signalait déjà ces deux conditions de base pour la mise en oeuvre d'aménagements organisationnels adéquats. Ces conditions ne sont jamais acquises une fois pour toutes, d'ailleurs, en raison de la mobilité des besoins des populations concernées et du déplacement fréquent des priorités des divers intervenants. Elles ne sont jamais parfaitement réalisées non plus, mais leur réalisation partielle ne doit surtout pas servir de prétexte pour ne pas amorcer des actions utiles.

Force est de reconnaître que la mise en place de la politique d'intégration s'est faite dans un contexte particulièrement difficile, aussi bien pour le développement d'attitudes de volonté de changement qu'en ce qui a trait aux ressources disponibles. Chacun sait que le tournant des années 1980 a marqué l'entrée progressive dans une phase critique de l'économie mondiale et nationale et l'application de sévères coupures budgétaires. De plus, c'est dans ce contexte en soi difficile que les agents du monde scolaire ont été sollicités par un nombre important de changements et d'implantations ayant des impacts directs sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Régimes pédagogiques, programmes d'études, évaluation, services aux élèves, formation professionnelle, restructuration scolaire ont fait l'objet de politiques nouvelles ou, à tout le moins, de discussions dans l'ensemble du système. À quoi il faut ajouter des événements qui ont eu des effets très directs sur les services aux élèves en difficulté: la politique de normalisation dans le réseau des Affaires sociales et l'alourdissement de la clientèle scolaire qui en découle, l'abolition du terme « scolarisable » dans la Loi sur l'instruction publique et ses conséquences sur l'ajout de clientèles nouvelles à desservir, le mouvement de décentralisation des responsabilités vers les écoles promu par la loi 71, la présence de « catégories » et de « ratios » dans les conventions collectives de 1979-1982 et les nouvelles dispositions des décrets 1983-1985 relatives à l'intégration.

---

9. Voir, à ce sujet, les études effectuées par Robichaud et Landry, Goupil et Brunet.

C'est à travers tous ces chantiers que la mise en oeuvre de la politique d'intégration scolaire a dû frayer son chemin. Exigeante et difficile en soi, cette politique n'a guère eu, pour son implantation, toutes les chances de son côté. Il ressort même clairement des témoignages entendus que l'entreprise a été singulièrement hypothéquée par l'ensemble de ces données contextuelles. Plusieurs milieux se sont engagés avec conviction, d'autres ont montré moins d'élan; partout, semble-t-il, on a trouvé difficile d'élaborer des plans de services, surtout à un moment où le rétrécissement des ressources et le nombre de chantiers en cours sollicitent par ailleurs d'importances énergies. D'aucuns en seraient ainsi venus à consentir à certaines pratiques précipitées, quand ils n'ont pas été amenés à douter de la validité et de la pertinence des orientations et des objectifs mêmes de la politique. Il n'est donc pas dit que les difficultés de parcours, voire certaines résistances, ne trouvent pas dans ce contexte agité une part importante de leurs fondements. On ferait tout de même bien de ne pas trop en attribuer à des données de conjoncture, s'il est vrai que, même en contexte favorable, l'intégration scolaire représente des défis de taille qui rejoignent de profondes dynamiques de valeurs et d'habitudes.

Pour sa part, le Conseil tient ici à redire[10] son appui aux visées et aux orientations de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il demeure convaincu que, à l'instar des décisions prises dans la plupart des grands pays d'Occident, les choix du Québec en cette matière sont sains et constituent encore les bons choix. L'accès de tous à des services éducatifs de qualité dans le cadre le plus normal possible demeure un objectif à réaliser, fondé qu'il est sur les droits les plus fondamentaux des individus.

On ne saurait donc trop inviter les divers agents du système scolaire à s'approprier ces visées et à s'engager résolument dans leur mise en oeuvre. Le Conseil n'entend cependant pas minimiser les difficultés inhérentes à ces visées elles-mêmes, non plus que celles qui sont davantage attribuables à des conditions de réalisation que, en raison d'un contexte difficile, on n'a pas partout été capable d'assurer. Les recommandations du présent avis veulent seulement servir utilement la mise en place efficace des objectifs du projet.

---

10. Conseil supérieur de l'éducation, La politique du ministère de l'Éducation à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, *Rapport d'activités 1978-1979*, Québec, 1979, page 269.

Chapitre 2 — Faits et données sur les élèves en difficulté

Qui sont les élèves en difficulté? Combien sont-ils? Où sont-ils? Comment leur nombre évolue-t-il? Quelles réalités recouvrent les divers vocables utilisés pour les désigner? Comment évolue le processus d'intégration? Telles sont les questions qui ont guidé la compilation des données dont fait état ce deuxième chapitre. Il a paru utile d'y consacrer quelques pages, afin de donner une figure concrète aux réalités dont il est ici traité. Le lecteur y trouvera des informations importantes sur l'évolution des effectifs et des modalités de services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Il n'est pas facile de tirer au clair l'évolution des effectifs scolaires directement concernés par la nouvelle politique d'intégration. En effet, les termes sous lesquels on regroupe des catégories d'élèves ont changé; on a même cessé en cours de route de requérir l'identification nominale de certains élèves; enfin, les données statistiques sont influencées par des modalités de service qui évoluent. Cela ne permet pas de disposer de données totalement comparables, surtout qu'il y a des différences d'appellations entre les diverses instances. On présentera toutefois ici les données les plus significatives pour les dix dernières années: cette amplitude dans la durée permet de mieux percevoir le sens de l'évolution et l'effet progressif de la politique de 1978.

2.1 La situation dans l'enseignement primaire

On peut considérer la période de 1970 à 1978 comme celle du dépistage sans cesse croissant des difficultés. Les tableaux qui suivent donnent une bonne idée de l'importance de la population concernée et du sens de l'évolution.

Tableau 1*

Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au primaire, en 1974-1975 et 1978-1979

	1974-75		1978-79	
	Nombre	**%**	**Nombre**	**%**
Population du primaire	734 467		593 919	
Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	56 449	7,69	63 467	10,69

* Source: A. Bisson, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Service de la démographie scolaire, ministère de l'Éducation, 1979, p. 30.

Tableau 2*

Élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au primaire par types de difficultés, en 1974-1975 et 1978-1979

	1974-75		1978-79	
	Nombre	**%**	**Nombre**	**%**
Troubles légers d'apprentissage	33 720	4,59	37 306	6,28
Troubles graves d'apprentissage	4 557	0,62	11 371	1,91
Débilité mentale (lég. et moyen.)	11 760	1,60	6 474	1,09
Infirmité motrice	352	0,05	266	0,04
Troubles sensoriels	400	0,05	735	0,12
Autres (perturbation affective grave et déviations multiples)	5 660	0,77	7 315	1,23

* Source: A. Bisson, *ibid.*, p.30.

Par définition conventionnelle, les « troubles légers d'apprentissage » désignent les élèves qui présentent moins de deux ans de retard par rapport à la progression prévue par les programmes; au-delà, on parle de « troubles graves ». Chez les jeunes élèves, ce sont surtout les blocages en lecture qui servent d'indicateur de troubles d'apprentissage. Les spécialistes parlent même, dans certaines situations, de dyslexie caractérisée. Les « troubles sensoriels » englobent non seulement les problèmes de surdité et de cécité totales, mais aussi la situation des mal-voyants et des mal-entendants. Les situations d'infirmité motrice rassemblent, pour leur part, à la fois des troubles d'origine nerveuse comme la dystrophie musculaire, et des cas plus courants de paraplégie.

La proportion d'élèves en troubles légers d'apprentissage a connu une progression importante. Beaucoup de ces élèves se trouvent au premier cycle et sont rejoints par des services qui ne les retirent pas de leur classe régulière, sauf pour de courtes périodes, par le biais d'une approche dite de « dénombrement flottant ». En effet, en 1978-79, 27 841 élèves du primaire reçoivent des services dans ce cadre et, parmi eux, 20 600 se répartissent à peu près également dans les trois premières années.

L'augmentation considérable du nombre d'élèves considérés en troubles graves d'apprentissage mérite d'être soulignée. Compte tenu de la diminution générale de la population scolaire, il a pratiquement triplé. Comme on a assimilé « trouble grave » à tout retard d'apprentissage de deux ans ou plus, il va de soi que ces élèves se retrouvent en majeure partie au deuxième cycle du primaire, la plupart d'entre eux ayant préalablement été comptés parmi les « troubles léger ». L'augmentation de cet effectif des troubles graves s'interprète partiellement comme la réciproque d'une diminution très importante du nombre d'élèves considérés comme handicapés par une débilité mentale légère. Il s'agit très certainement d'une modification dans le mode de diagnostic et de l'effet d'une plus grande réticence à « classer » ainsi bon nombre d'enfants. Au début de la décennie précédente, on définissait assez volontiers un problème de « débilité » à divers degrés d'après les résultats de tests de quotient intellectuel. Les nombreuses critiques de ces tests ont certainement conduit à un usage plus prudent et nuancé.

La progression de mesure d'intervention dans un cadre de moins en moins « séparé » dans l'ordre primaire, ressort en particulier de la diminution des classes d'attente (entre maternelle et première année) et des classes de récupération, ainsi qu'en rend compte le tableau suivant.

Tableau 3*

Répartition des élèves en difficultés légères d'apprentissage, de 1974-1975 à 1977-1978

	1974-1975		1975-1976		1976-1977		1977-1978	
	Nombre absolu	%	Nombre absolu	%	Nombre absolu	%	Nombre absolu	%
Classes d'attente	4 975	14,5	5 254	12,6	4 675	11,2	2 080	5,4
Classes de récupération	18 419	54,6	18 486	44,6	16 947	40,8	11 444	29,8
Dénombrement flottant	10 452	30,9	17 773	42,8	20 000	48,0	24 904	64,8
Total (100%):	**33 786**	**100,0**	**41 513**	**100,0**	**41 622**	**100,0**	**38 428**	**100,0**

* Source: *L'inadaptation scolaire*, Les Cahiers du C.O.P.I.E., n° 2, Québec, ministère de l'Éducation, 1981, p. 115.

Les classes d'attente s'adressaient à des enfants de six ans qui, au sortir de la classe maternelle, étaient considérés comme insuffisamment prêts à entrer en première année régulière. Elles regroupaient en général une quinzaine d'enfants et mettaient l'accent sur les préalables aux apprentissages. Quelques-uns d'entre eux étaient promus en deuxième année, mais la majorité se retrouvaient par la suite en première année régulière. Quant à la classe de récupération, elle constitue elle aussi un groupe allégé, parallèle aux degrés ultérieurs, de la 2e à la 6e année.

C'est à partir de 1978-1979 qu'on cessera de distinguer ces trois catégories pour fins administratives et que, en même temps, on n'exigera plus la liste des élèves. À partir de 1980-81, les données statistiques recueillies permettent de distinguer divers degrés d'intégration physique. Cela correspond d'ailleurs au principe du système dit « en cascade », qui consiste en une série graduée de modalités d'intégration et de services: intervention dans la classe ordinaire, puis en dehors de cette classe pour une proportion croissante du temps, puis dans une classe spéciale dans une école ordinaire, enfin dans une école spéciale.

Malgré une certaine variation dans les appellations, le tableau suivant permet de situer les effectifs dénombrés par les statistiques les plus récentes et de les comparer à ceux d'il y a 5 et 10 ans. Les différences de ces nombres renvoient à la fois à l'évolution du diagnostic et au rapatriement dans le réseau scolaire, pour leur scolarisation, d'enfants naguère accueillis dans les établissements du réseau des Affaires sociales.

Tableau 4*

Évolution des populations scolaires en difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans l'enseignement primaire, 1974-1975 à 1984-1985

	1974-1975		1978-1979		1984-1985	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Population du primaire	734 467		593 919		539 572	
Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	56 449	7,69	63 467	10,69	60 347	11,18
Troubles légers d'apprentissage	33 720	4,59	37 306	6,28	32 352	6,00
Troubles graves d'apprentissage	4 557	0,62	11 371	1,91	11 807	2,19
Déficience mentale légère et moyenne	11 760	1,60	6 474	1,09	2 186**	0,41
Infirmité motrice	352	0,05	266	0,04	514	0,09
Troubles sensoriels	400	0,05	735	0,12	746	0,13
Autres: perturbation affective	5 660	0,77	7 315	1,23	4 172***	0,77
grave et déviations multiples					2 903	0,53

* Sources: A. Bisson, op. cit., p. 31, et *Défense des crédits 1985-1986*, ministère de l'Éducation; programme 04, enseignement primaire et secondaire public, pp. 25 et 26.

** Déficiences légères.

*** Mésadaptés socio-affectifs.

Étant donné que, dans la perspective du système en cascade, l'intégration peut se réaliser à des degrés variables, elle est traitée, pour fins de statistiques, par mode de proportion de temps passé dans une classe ordinaire. En choisissant, comme critère de distinction, la proportion de 50% ou plus passé en classe ordinaire, les données qui suivent rendent compte et de la progression et de l'ampleur du mouvement vers l'intégration.

Tableau 5*

Le degré d'intégration des différentes catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans l'enseignement primaire, 1980-1981 à 1982-1983.

	Pourcentage d'élèves en difficulté intégrés à 50% et plus 1980/1981 1981/1982 1982/1983 (ensemble du Québec) Niveau primaire (excluant maternelle)								
	Nombre total			Nombre d'élèves intégrés			Proportion		
Type de difficulté	**80-81**	**81-82**	**82-83**	**80-81**	**81-82**	**82-83**	**80-81**	**81-82**	**82-83**
Troubles légers d'apprentissage	33 695	33 989	35 112	30 083	31 463	33 049	89,28%	92,56%	94,12%
Troubles graves d'apprentissage	10 823	10 406	9 947	3 142	3 002	3 592	29,03%	28,84%	36,11%
Déficience mentale légère	3 518	2 709	2 139	786	518	389	22,34%	19,12%	18,18%
Déficience mentale moyenne	892	779	735	48	73	18	5,38%	9,37%	2,44%
Mésadapté socio-affectif	3 561	3 421	3 307	1 338	1 157	1 247	37,57%	33,82%	37,70%
Handicap visuel	187	135	181	62	59	120	33,15%	43,70%	66,29%
Handicap auditif	487	484	508	184	166	188	37,78%	34,29%	37,00%
Handicap physique	411	350	392	108	152	172	26,27%	43,42%	43,87%
Déviations multiples	3 339	2 917	2 848	234	176	218	7,00%	6,03%	7,65%
Total	**56 913**	**55 190**	**55 169**	**35 985**	**36 766**	**38 999**	**63,22%**	**66,61%**	**70,69%**

* Source: Fichier de la Direction de la gestion des données du ministère de l'Éducation.

2.2 La situation dans l'enseignement secondaire

Les données s'étendant sur une longue durée sont beaucoup plus difficiles à analyser et à comparer en ce qui concerne le secondaire. D'abord, la nature des cheminements scolaires a considérablement évolué. De plus, le progrès de la persévérance scolaire générale des élèves influe directement sur les données statistiques et semble gonfler certaines proportions, sans qu'on puisse distinguer la variation des taux d'incidence des difficultés et l'effet d'une plus grande persévérance générale.

Pour éclairer tout de même un peu la situation prévalant il y a quelques années, comme contexte conduisant graduellement à une situation que les données statistiques récentes permettent d'observer, on peut tout au moins souligner l'importance relative qu'ont prise les « ateliers généraux » à une certaine époque, de même que la répartition très inégale des élèves en difficulté entre les diverses classes du cours secondaire.

Au cours de l'année scolaire 1976-1977 et des deux années suivantes, pas moins de 52% de l'ensemble des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de l'ordre secondaire se trouvent dans des groupes d'ateliers généraux, groupes parfois aussi qualifiés de « classes occupationnelles » ou de « voie pratique » (c'est-à-dire en deçà de la voie allégée[1]).

Il ressort également des mêmes données statistiques que, pour cette période, au-delà de 75% des élèves en ateliers généraux se situent en première, deuxième ou troisième années du secondaire; les autres, à peine plus de 20%, se répartissent entre les deux années subséquentes. Cela signifie que, à cette époque, au-delà d'un sur deux ne dépasse pas la troisième secondaire.

Lorsqu'on examine les données brutes concernant les diverses catégories d'élèves en difficulté, il faut donc garder à l'esprit l'effet de la durée variable des études secondaires et l'évolution des cadres d'accueil. En effet, au premier cycle du secondaire, on oriente plus souvent l'élève en difficulté vers une classe de transition ou vers un programme de « deux ans en trois » que vers les ateliers généraux.

1. Voir A. Bisson, *op. cit.*, p. 27.

Tableau 6*

Évolution des populations scolaires en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans l'enseignement secondaire, 1974-1975 à 1984-1985

	1974-1975		1978-1979		1984-1985	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Population du primaire	603 747		510 348		427 465	
Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	26 579	4,40	39 143	7,67	37 581	8,79
Troubles légers d'apprentissage	303	0,05	—	—	6 070	1,42
Troubles graves d'apprentissage	5 822	0,96	14 846	2,91	16 957	3,97
Déficience mentale légère et moyenne	11 760	1,60	11 873	2,33	3 583**	0,84
Infirmité motrice	352	0,05	132	0,03	215	0,05
Troubles sensoriels	400	0,05	556	0,11	678	0,15
Autres: perturbation affective grave et déviations multiples	5 660	0,77	11 736	2,30	6 587***	1,54
					3 485	0,82

* Sources: A. Bisson, *op. cit.*, p. 31, et *Défense des crédits 1985-1986*, pp. 25 et 26

** Déficiences légères.

*** Mésadaptés socio-affectifs.

Sur les dix années considérées dans ce tableau, c'est d'abord la variation importante des nombres et des proportions qui frappe: la proportion de « troubles graves d'apprentissage » a plus que triplé sur une période de dix ans, en partie par suite d'une moindre propension à recenser des élèves dans la catégorie « déficience mentale légère ». On a recommencé à considérer les « troubles légers d'apprentissage », alors qu'entre 1974 et 1979 on ne les considérait pratiquement plus. Par rapport au primaire, où les « difficultés légères d'apprentissage » l'emportent nettement, en importance quantitative, sur les difficultés graves, l'enseignement secondaire doit affronter la situation inverse.

Il faut ici attirer l'attention sur la catégorie des « mésadaptés socio-affectifs ». Le changement d'appellation, par rapport au terme antérieur de « perturbation affective grave », indique une certaine évolution de la compréhension du phénomène. Sous cette appellation, les chiffres de 1978-79 montrent un sommet de l'incidence de ces difficultés, par rapport à une dimunition ultérieure très nette. Cela traduit vraisemblablement une plus grande prudence ou réticence à passer des problèmes de discipline aux troubles de comportement et, de là, à la qualification de « mésadapté socio-affectif ». C'est peut-être face à ce genre de difficultés que l'analyse critique du cadre scolaire a le plus contribué à sensibiliser les éducateurs au risque de troubles engendrés ou accentués par le contexte social de la classe et de l'école elle-même.

Sur une période de dix ans, les effectifs d'élèves en difficulté d'apprentissage ont, en proportion, exactement doublé, passant de 4,40% à 8,79% de la population globale du secondaire. Il est certain qu'une grande partie de cette augmentation découle de la tendance générale à l'allongement des études plutôt qu'à un dépistage plus poussé. Les données statistiques existantes ne permettent malheureusement pas de faire la part des choses en cette matière. Il faut certainement garder à l'esprit la perspective de cette croissance quand on examine le tableau suivant. Celui-ci laisse entrevoir la progression des mesures d'intégration dans le réseau d'écoles secondaires pour les écoles publiques et privées, de 1980-1981 à 1982-1983.

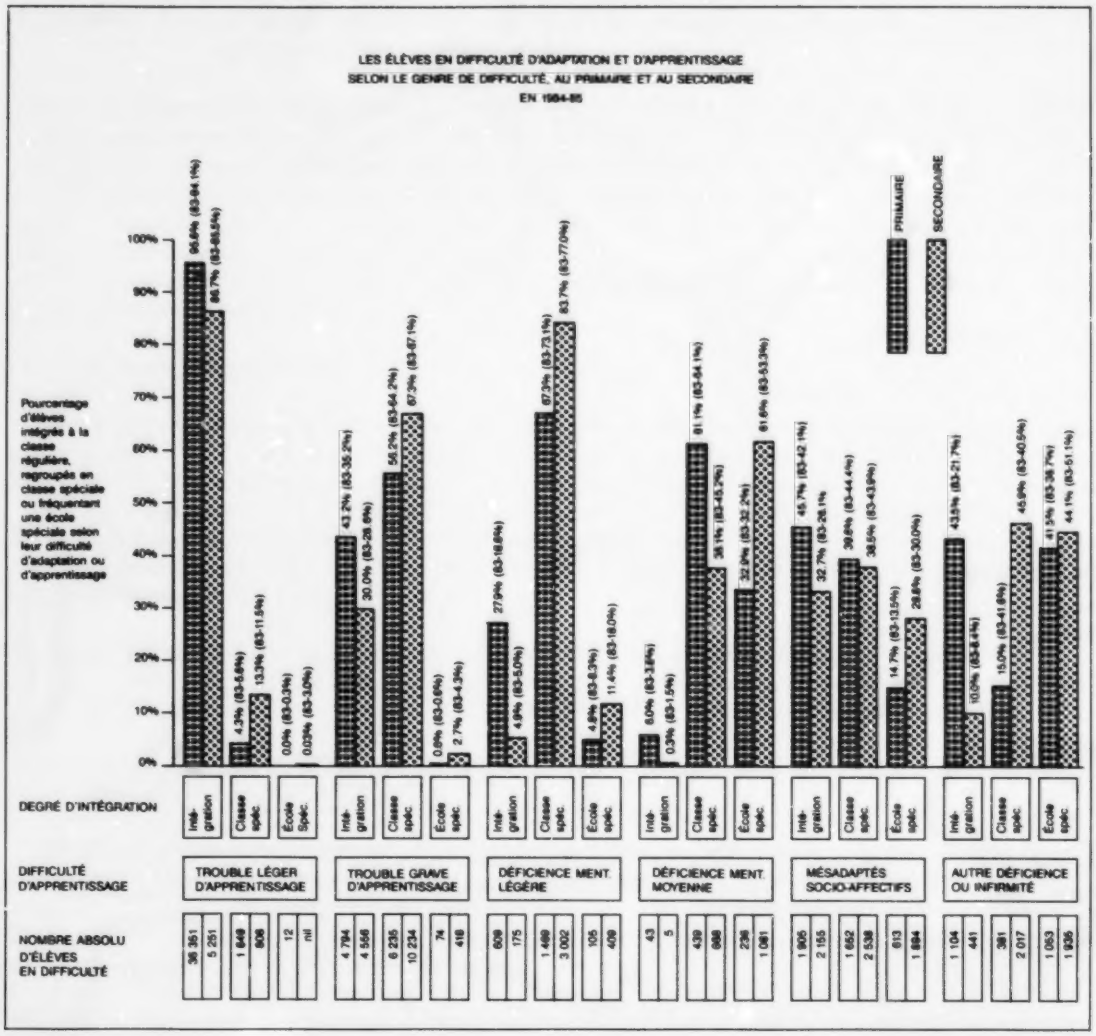
Tableau 7*

Le degré d'intégration des différentes catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans l'enseignement secondaire, 1980-1981 à 1982-1983.

	Pourcentage d'élèves en difficulté intégrés à 50% et plus 1980/1981 1981/1982 1982/1983 (ensemble du Québec)								
	Niveau secondaire								
	Nombre total			Nombre d'élèves intégrés			Proportion		
Type de difficulté	**80-81**	**81-82**	**82-83**	**80-81**	**81-82**	**82-83**	**80-81**	**81-82**	**82-83**
Troubles légers d'apprentissage	2 997	2 846	3 240	2 041	2 427	2 879	68,55%	85,52%	88,85%
Troubles graves d'apprentissage	15 166	14 631	14 825	4 828	5 132	6 063	31,83%	35,07%	40,89%
Déficience mentale légère	6 545	5 570	4 904	451	341	518	6,89%	6,12%	10,56%
Déficience mentale moyenne	2 003	1 869	1 698	9	119	29	0,45%	6,36%	1,70%
Mésadapté socio-affectif	5 551	5 437	6 016	1 196	1 676	1 833	21,54%	30,82%	30,46%
Handicap visuel	208	198	221	58	66	111	27,88%	33,33%	50,22%
Handicap auditif	499	535	573	146	132	308	29,25%	24,67%	53,75%
Handicap physique	296	276	241	92	86	108	31,08%	31,16%	44,81%
Déviations multiples	4 133	4 122	4 341	104	96	147	2,51%	2,32%	3,38%
Total	**37 378**	**35 484**	**36 059**	**8 925**	**10 074**	**11 257**	**23,87%**	**28,39%**	**31,21%**

* Source: Fichier de la Direction de la gestion des données du ministère de l'Éducation.

L'état présent de la situation ressort très clairement si l'on reporte sur une échelle graduée deux des grandes catégories du système d'intervention « en cascade » auprès des élèves en difficulté: soit, d'une part, la proportion (moitié ou plus, pour les fins du tableau qui suit) du temps passé par l'élève dans une classe ordinaire; soit, d'autre part, si l'élève se trouve dans une classe spéciale, l'appartenance de cette classe à une école ordinaire ou à une école spéciale. Pour 1984-85, les données disponibles permettent de répartir comme suit les degrés variables d'intégration au primaire et au secondaire.



Pour clore ce bref examen des données statistiques, on peut noter que l'éducation préscolaire, c'est-à-dire la classe maternelle des 4 ans et des 5 ans, s'ouvre aussi graduellement aux enfants en difficulté: on y en recensait 821 en 1982-83, 1 056 en 1983-84 et 1 831 en 1984-85. Parmi les 1 831 de cette dernière année, on identifiait, par exemple, des « troubles légers d'apprentissage » chez 789 enfants, 459 autres souffrant de déviations multiples, 122 déficients auditifs, 107 « mésadaptés socio-affectifs »[11].

11. Données tirées des documents de la *Défense des crédits* cités plus haut, p. 26.

Chapitre 3 — Le ministère de l'Éducation et les grands encadrements de la politique d'intégration

Dans tout le cheminement d'adoption et de mise en place de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le ministère de l'Éducation a joué un rôle déterminant. En effet, c'est lui qui a formulé la politique, défini les orientations, déterminé les objectifs et entrepris d'assurer ce qu'on appelle couramment, dans le système scolaire, les grands encadrements pédagogiques, administratifs et financiers, de même que ceux qu'il contribue à déterminer, comme partenaire patronal, pour les conditions de travail des personnels de l'enseignement. Il importe donc de consigner d'abord quelques données sur les actions et les pratiques ministérielles et d'identifier les attentes et les besoins qui méritent encore attention et réponse.

3.1 Un vaste plan d'action

L'énoncé de politique de 1978 était accompagné d'un « plan général de développement des services d'adaptation scolaire »[12]. Ce plan, qui précisait les grandes mesures à mettre en oeuvre et identifiait les divers types de collaboration attendus de chacun des agents du système d'éducation, a suscité, dès le départ, beaucoup d'enthousiasme et d'attentes dans les milieux d'éducation. Il répondait manifestement à des souhaits maintes fois exprimés de voir enfin définies les orientations relatives à l'organisation des services éducatifs destinés aux élèves en difficulté. C'est donc toujours à ce plan général qu'il convient de se référer pour mesurer le chemin parcouru.

Plusieurs mesures relatives à la prévention, à l'identification des difficultés, à la nature des services, aux programmes, au matériel d'enseignement et aux plans spécifiques pour les divers types de populations ont été annoncées dans ce plan; de plus, des indications concernant les ressources humaines et financières et les modalités de concertation interministérielle venaient préciser les intentions gouvernementales et renseignaient les milieux sur la contribution éventuelle du ministère de l'Éducation en ces domaines.

Les unités centrales et régionales du Ministère ont été mises à contribution pour la définition et la mise en oeuvre des principales actions prévues. Parallèlement à ces opérations, des mesures d'ensemble proposées par *L'école québécoise* et réglementées par les régimes pédagogiques sont venues compléter et préciser les orientations de la politique, notamment en ce qui a trait aux programmes d'études, à l'évaluation des apprentissages et à la participation des parents.

Dans le but de définir des modèles d'organisation et d'intervention adaptés aux diverses populations, le ministère de l'Éducation a invité les commissions scolaires à soutenir des projets pilotes dans leur milieu; à cette occasion, plusieurs personnels des établissements du réseau des Affaires sociales et de nombreux chercheurs universitaires ont été associés à la démarche. Au même moment, un programme visant l'élimination des barrières architecturales était rendu disponible et permettait aux commissions scolaires de prévoir, dans leur plan d'aménagement, des écoles mieux adaptées aux besoins de leur population. L'accès à des services éducatifs dès l'âge de 4 ans a été facilité par des allocations supplémentaires annuelles. L'élaboration d'une instrumentation d'appoint visant la sensibilisation des milieux et le soutien des personnels a été largement diffusée: modules de perfectionnement, documents de sensibilisation et de soutien à l'organisation, formules d'aide à l'élève, etc.

Parallèlement à ces initiatives, certaines opérations d'envergure exigeant des aménagements majeurs étaient envisagées dans le but d'accroître l'accès de l'école publique à des populations plus lourdement handicapées, traditionnellement prises en charge par certains établissements du réseau des Affaires sociales. De plus, l'élaboration de plans spécifiques pour les divers types de handicaps ou de difficultés devait guider les milieux dans l'organisation des services.

---

12. MEQ., *op. cit.*, pp. 25 ss.

À cause de la complémentarité de leurs actions auprès des mêmes populations et de l'élargissement des responsabilités éducatives définies par les amendements apportés à la Loi sur l'instruction publique en 1979, les deux ministères concernés se devaient, dès lors, d'intensifier les initiatives de concertation. À cette fin, la mission interministérielle MEQ-MAS, phase II[13], fut créée avec le mandat de proposer les grands encadrements qui n'avaient pu être précisés dans la politique. Des engagements formels étaient également pris lors du sommet portant sur l'intégration de la personne handicapée, en décembre 1981[14], et un comité aviseur était mis en place en 1982, avec le mandat de préciser le cadre d'organisation des services, ainsi que les mécanismes de concertation et de partage de responsabilités entre les deux ministères. Une consultation visant l'identification de points de services à l'intérieur d'une carte nationale a été menée dans toutes les régions administratives au cours des années 1982-1983 et 1983-1984.

Actuellement, une autre consultation, relative à la validation des plans spécifiques concernant les différents types de handicaps ou de difficultés, se poursuit, en concertation avec les établissements du réseau des Affaires sociales.

3.2 Des difficultés d'implantation

La mise en oeuvre de certaines des mesures prévues au plan initial allait nécessiter, comme il fallait le prévoir, de nombreux ajustements de la part des milieux et de nombreuses opérations de validation de la part du ministère de l'Éducation.

En premier lieu, l'application obligatoire des programmes officiels pour la presque totalité des populations a soulevé le problème de *l'adaptation de l'enseignement* et de la disponibilité d'outils pédagogiques adéquats. À cet égard, le ministère de l'Éducation a mis du temps à lever l'ambiguïté relative au concept d'adaptation des programmes véhiculé dans certains documents officiels. Cette absence de précision a même soulevé plus d'un doute sur ses intentions réelles concernant l'application de ces programmes auprès des populations d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et a contribué à maintenir certaines pratiques traditionnelles à l'égard de l'utilisation de programmes maison. De plus, le manque d'outils pédagogiques adéquats permettant d'adopter des stratégies d'intervention particulières auprès des divers types de handicaps ou difficultés n'a pas facilité aux milieux l'application de ces programmes. L'évaluation des apprentissages et le problème de la reconnaissance des acquis qu'elle pose continuent aussi de soulever de nombreuses interrogations et de susciter des doutes quant à la possibilité d'accréditation ou de sanction des études pour ces élèves. Compte tenu des besoins spécifiques identifiés pour cette population, des programmes particuliers[15] ont bien été élaborés pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne; plusieurs milieux souhaitent cependant la parution des guides pédagogiques qui y correspondent.

En second lieu, par suite de l'obligation faite au système public d'accueillir tous les élèves, *un alourdissement des populations d'élèves en difficulté* dans les commissions scolaires était à prévoir. Le mouvement de désinstitutionnalisation engagé dans le réseau des Affaires sociales a aussi contribué à modifier sensiblement le profil des populations dans les écoles; en plus de s'interroger sur les modèles pédagogiques à privilégier auprès de certaines de ces populations, plusieurs milieux s'inquiètent des modalités relatives au partage des responsabilités et des ressources entre les ministères concernés. Plusieurs commissions scolaires mettent en cause les orientations ministérielles quant à la scolarisation des élèves handicapés mentaux sévères dans le secteur public. Malgré les consultations antérieures et actuelles entreprises pour préciser le cadre organisationnel des services et la nature des ressources destinées à ces populations, le ministère de l'Éducation accuse du retard dans la définition des principales orientations retenues dans la détermination des ressources qu'il entend y consacrer. Plusieurs milieux se disent étonnés de devoir

---

13. La mission interministérielle, phase I, avait circonscrit le cadre des responsabilités et des missions respectives des deux ministères à l'endroit des élèves.
14. Plusieurs tables provinciales de concertation avaient été mises à contribution dans la préparation et la réalisation de ce sommet.
15. Quatre programmes de formation ont été implantés durant les années 1982-1983 et 1983-1984: autonomie fonctionnelle, langage et communication, éveil au raisonnement mathématique, initiation aux arts.

constamment reformuler des problématiques déjà connues et se disent prêts à engager l'action; d'autres milieux déplorent le fait de n'avoir pas été associés plus tôt à l'élaboration de ces plans, malgré les compétences qu'ils ont eux-mêmes développées. De plus, l'absence d'évaluation et de diffusion des résultats des projets pilotes n'a pas permis, contrairement à ce qu'on attendait , l'outillage des milieux au regard de la diversification des modèles d'intervention et d'organisation à privilégier auprès des différentes populations.

En dernier lieu, certaines dispositions ou propositions relatives aux règles budgétaires, aux conventions de travail et aux débats entourant l'adoption de certaines lois ont interféré dans l'organisation des services et ont rendu difficile, à plus d'un égard, l'application réaliste de la politique d'intégration. Sans restreindre ces effets aux seuls enseignements réservés aux populations d'élèves en difficulté, il semble tout de même important de signaler que ce champ d'activités s'est avéré particulièrement vulnérable, compte tenu de l'état embryonnaire des services gradués dans plusieurs commissions scolaires et du faible degré d'appropriation de la politique.

La nouvelle *méthode d'allocation des ressources* aux commissions scolaires a consacré la « fermeture » des budgets et l'entière transférabilité des subventions gouvernementales. Les commissions scolaires devaient dès lors assurer une planification budgétaire plus serrée, en même temps qu'elle assuraient davantage l'imputabilité de leurs propres choix dans l'affectation des ressources, toutes choses souhaitables en soi et d'ailleurs souhaitées par les premiers intéressés. C'est dire que, dans une certaine mesure, les services destinés aux élèves en difficulté allaient devenir budgétairement moins visibles et plus susceptibles d'être mis en ballotage avec le financement des autres services. D'autant plus que c'est l'organisation scolaire de 1979-1980 qui a d'abord été choisie comme année de référence pour la détermination des paramètres de financement relatifs aux divers ordres d'enseignement. Malgré la révision de la situation effectuée au cours de l'année 1983-1984[16] et les améliorations ainsi apportées dans plusieurs commissions scolaires, un écart de deux ans subsiste toujours dans la prise en considération des populations réelles. Bien qu'une stabilité relative caractérise généralement l'évolution des populations dans plusieurs commissions scolaires, certaines d'entre elles se trouvent en nette progression et se voient pénalisées du fait de ne pas pouvoir procéder à une organisation qui tienne compte des besoins réels de l'année en cours. Il devient alors tentant de recourir à des expédients qui ne sont pas toujours à l'avantage des élèves en difficulté.

D'autre part, certaines dispositions des *conventions collectives* 1979-1982 et des *décrets* 1983-1985 ont imposé des règles strictes d'affectation des personnels ou de formation de groupes. Ces textes ont même maintenu les anciennes définitions des populations, axées sur les insuffisances des élèves. De plus, le texte du décret propose le choix entre deux façons de faire pour déterminer l'affectation des ressources humaines. Ou bien on applique un coefficient spécial au nombre d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire: ainsi, tel élève présentant tel handicap ou telle difficulté comptera pour plus d'un élève ordinaire, ce qui a pour effet de diminuer le nombre d'élèves dans une classe où on intègre un ou des élèves en difficultés. Ou bien on opte pour la mise en place de mesures d'appoint, par exemple en assurant, à certaines heures, l'intervention d'autres éducateurs auprès des élèves en difficulté, ce qui constitue une forme de soutien à l'élève et à l'enseignant. Selon les circonstances et les priorités du moment, l'instauration d'une telle alternative n'est pas sans risque, surtout que les services éducatifs ne sont pas encore soumis à des standards de qualité.

À cela, il faut ajouter certains flottements suscités dans le milieu scolaire par la discussion des *projets de loi* sur la restructuration scolaire et la fiscalité municipale. Les perspectives de décentralisation des pouvoirs vers les écoles et de plafonnement du pouvoir de taxation ont pu créer des réactions d'incertitude chez les personnels ou de prudence chez les administrateurs. Il y a tout lieu de croire que l'engagement de dépenses nouvelles ou la création et le maintien de certaines ressources ont fait l'objet de gels ou de reports en prévision de la fusion éventuelle de certains services.

Aux dires de plusieurs, ces éléments de conjoncture n'ont pas été sans infléchir les orientations de départ quant à l'affectation des ressources, ni sans forcer certains choix budgétaires en fonction de soucis plus

---

16. Cette révision proposait l'année 1982-1983 comme nouvelle année-référence pour l'organisation scolaire 1984-1985.

administratifs que pédagogiques. Des commissions scolaires auraient ainsi eu tendance, dans leur plan d'organisation, à « maximiser » les tâches des enseignants et à « rentabiliser » la formation des groupes.

En conséquence, l'application rigide des règles a créé certaines situations pénibles, en particulier dans le cas d'élèves lourdement handicapés ou en difficulté de comportement et d'adaptation grave. De nombreux éducateurs et administrateurs en ont été inquiétés et en sont venus à remettre en cause l'efficacité pédagogique de tels regroupements. Plusieurs milieux ont signalé la difficulté de mettre de l'avant, dans leur politique, les nouvelles définitions fonctionnelles des diverses populations, alors que les textes officiels eux-mêmes s'en tenaient aux anciennes. Cette incohérence n'a évidemment pas facilité la conclusion d'ententes claires; elle a même été au centre de nombreuses dissensions. L'inclusion de l'alternative déjà décrite n'a pas davantage favorisé la poursuite cohérente des orientations nouvelles. Elle a même séduit plus d'un milieu, mais n'a guère toujours aidé le développement de services gradués et la mise en place de mesures d'appui aux élèves dits « intégrés ». Ces encadrements défectueux ont évidemment eu, à des degrés divers, un impact sur les pratiques des commissions scolaires et ont rendu plus complexe la coordination des mesures.

3.3 Des besoins et des attentes

L'examen des initiatives prises par le ministère de l'Éducation depuis le lancement de la politique permet de constater que plusieurs des mesures prônées dans le plan d'action initial ont été mises en place ou solidement amorcées. Une nouvelle phase est toutefois nécessaire pour soutenir la coordination des services dans les commissions scolaires et permettre l'atteinte des buts visés à l'égard des populations d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation. Tout indique que le ministère de l'Éducation devra parachever et consolider certaines mesures; qu'il devra aussi réviser certaines règles d'organisation, afin de permettre au milieu scolaire d'ajuster son organisation à la réalisation des objectifs de départ.

En *premier* lieu, le ministère de l'Éducation devra compléter la définition de ses orientations à l'égard des populations lourdement handicapées. Il devra, en priorité et à l'intérieur de délais plus courts, préciser ses orientations au sujet des élèves auprès desquels interviennent les personnels des réseaux de l'Éducation et des Affaires sociales et clarifier la situation quant au partage des responsabilités et des ressources. Malgré des efforts louables faits en ce sens, la concertation devra sans doute être intensifiée en vue de déterminer le cadre organisationnel des services destinés à ces élèves. De plus, le ministère de l'Éducation devra énoncer clairement ses orientations concernant la responsabilité du système public d'éducation d'offrir des services à l'ensemble des populations, notamment aux élèves handicapés par une déficience mentale sévère.

Cette concertation devrait aussi pouvoir aider à résoudre les problèmes actuellement identifiés par le milieu scolaire, notamment en ce qui a trait aux populations multihandicapées ou présentant des troubles graves de comportement ou d'adaptation sociale. Le concept de « normalisation des services » souffre d'un écart d'interprétation entre les deux réseaux, malgré l'adhésion affirmée à des orientations communes énoncées dans les différents rapports et textes ministériels respectifs[17]. Un effort d'arrimage des opérations actuelles en ce qui a trait au placement de ces élèves en familles d'accueil et à leur accès à des services éducatifs de qualité en milieu scolaire mérite un traitement urgent. Des problèmes importants ont été soulevés au sujet des besoins de réadaptation de ces populations, des besoins pour lesquels le réseau scolaire ne dispose pas des ressources nécessaires. Les instances nationales et régionales des deux réseaux devraient mettre à contribution les représentants des commissions scolaires et des établissements concernés dans la recherche des aménagements requis.

Plusieurs initiatives intéressantes visant la sensibilisation et le soutien des milieux ont été prises au cours des premières années qui ont suivi le lancement de la politique, mais elles n'ont répondu que partiellement aux attentes des milieux. De plus, des besoins spécifiques nouveaux se sont fait sentir suite à la parution des programmes officiels et de la nouvelle politique d'évaluation et ont commandé l'identification

---

17. Nous renvoyons ici le lecteur au rapport COPEX et au rapport du Comité Batshaw *sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil*.

de stratégies particulières d'intervention; dans certains cas, l'atteinte des objectifs d'apprentissage proposés requiert des aménagements pédagogiques pour lesquels un outillage adapté s'impose. Compte tenu des compétences détenues par le milieu scolaire en ces domaines — c'est le *deuxième* besoin que nous tenons à souligner ici —, le Ministère pourrait mandater des commissions scolaires de diverses régions pour développer des outils appropriés, afin de répondre aux besoins particuliers des diverses populations. En plus de coordonner la confection d'un répertoire général des productions, le Ministère devrait s'assurer que ces ressources demeurent accessibles à l'ensemble des régions; la circulation des productions locales entre les commissions scolaires pourrait se faire, par exemple, grâce à une banque centralisée de données. Ainsi, pourrait être mise à contribution la compétence reconnue de nombreux enseignants et conseillers pédagogiques oeuvrant dans les commissions scolaires; la convergence des préoccupations en serait sûrement favorisée.

Parallèlement à ces actions, un effort important s'impose en matière de recherche. Des initiatives doivent être prises, en collaboration avec le milieu scolaire, afin de favoriser la recherche-action. En raison de la nécessité de combler les besoins de certaines populations d'élèves et de valider les modèles existants ou nouveaux, des formules de participation doivent être offertes aux milieux universitaire et scolaire. Le Ministère devrait aussi encourager et faciliter, par exemple par certaines commandites, la conduite de recherches fondamentales relatives aux diverses dimensions et facettes de l'intégration. Des organismes subventionnaires comme le Fonds FCAR pourraient utilement permettre à des chercheurs de participer à des études longitudinales de certaines populations et contribuer ainsi à la solution des problèmes d'adaptation de l'école à ces élèves. Encore là, de nombreux témoignages soulignent des problèmes quant à la diffusion des résultats de recherche et à l'utilisation des données; les chercheurs et les établissements auxquels ils appartiennent ont, à cet égard, un rôle déterminant à jouer dans la dissémination des résultats de recherche.

En *troisième* lieu, dans le but de contrer les effets négatifs de certaines dispositions reliées à l'encadrement administratif requis pour les enseignements aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, une révision de certaines règles s'impose, notamment de celles qui ont trait aux allocations budgétaires versées aux commissions scolaires et aux conditions de travail des personnels concernés. Les difficultés réelles d'organisation des services attribuables aux paramètres de financement pourraient être atténuées. À cet égard, le Ministère devrait examiner la possibilité d'ajuster le financement aux populations réelles de l'année courante. Ces ajustements, effectués dans les limites d'une marge qui reste à définir, pourraient être conditionnels à l'examen de l'organisation scolaire et à l'évaluation des facteurs ayant mené à des fluctuations d'une année à l'autre. Cette démarche assurerait au milieu l'allocation de ressources mieux accordées aux populations pour lesquelles il assume des responsabilités. De plus, certains modèles d'organisation pour les élèves présentant des handicaps multiples ou ayant des difficultés graves de comportement et d'adaptation devront être réexaminés et permettre des alternatives en ce qui a trait aux personnels impliqués et aux ratios retenus. Les élèves handicapés par une déficience mentale sévère, ceux qui présentent des psychopathologies lourdes ou des problèmes de comportement et d'adaptation graves peuvent requérir, parallèlement à des services d'enseignement, des interventions qui impliquent la présence de personnels diversifiés. En fait, les commissions scolaire n'ont actuellement qu'une mince marge de manoeuvre en ce domaine, en raison des normes d'engagement découlant des règles budgétaires et des décrets tenant lieu de conventions collectives.

D'autre part, il importe que les dispositions des conventions collectives des enseignants soient vraiment compatibles avec les intentions de la politique. À cet égard, le ministère de l'Éducation devra s'associer aux différents intervenants du réseau scolaire afin d'identifier les principaux problèmes reliés à l'application de la politique et tenter de susciter des consensus sur des ajustements éventuels. Ainsi, avant de la reconduire, on devrait évaluer l'impact pédagogique de l'alternative organisationnelle dont on a parlé plus haut et qui consiste à offrir le choix entre les services d'appoint et l'application d'un ratio spécifique aux élèves en difficulté. Si elle n'est assortie d'aucune prescription quant à la garantie de services de qualité requis par l'analyse des besoins des élèves, cette alternative peut présenter un danger réel pour la qualité de la réponse à apporter. L'harmonisation des définitions des handicaps ou des difficultés devrait également pouvoir être réalisée. Enfin, certaines clauses relatives aux mandats des personnels pourraient être précisées, notamment en ce qui a trait à l'application des plans d'intervention personnalisés.

Le Conseil recommande donc:

1. *que le ministère de l'Éducation complète la* clarification des orientations *de la politique d'intégration et que, à cette fin, il hâte la conclusion du* partage des responsabilités et des ressources *entre l'Éducation et les Affaires sociales;*

2. *que, aux mêmes fins de clarification, le ministère de l'Éducation définisse les* responsabilités du système public d'éducation *à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés par une déficience mentale sévère, de même que les règles qui doivent régir les ententes de services entre commissions scolaires ou entre commissions scolaires et établissements privés;*

3. *que le ministère de l'Éducation mandate des commissions scolaires de diverses régions pour élaborer des* instruments adaptés *d'intervention et d'évaluation pédagogiques et s'assure que soient maintenus des projets de* recherche-action *et de* recherche fondamentale *en matière d'intégration scolaire;*

4. *que le ministère de l'Éducation adopte un* mode de financement *qui se rapproche davantage des besoins des populations réelles de l'année en cours et engage la révision des normes relatives à la nature des personnels et aux modalités d'organisation des services destinés aux élèves présentant des handicaps multiples ou ayant des difficultés graves de comportement ou d'adaptation;*

5. *que le ministère de l'Éducation s'engage* à harmoniser les définitions *des populations utilisées dans les différents documents officiels;*

6. *que, de concert avec les divers intervenants concernés, le ministère de l'Éducation examine l'*impact pédagogique *du modèle organisationnel basé sur le choix entre l'application d'un ratio spécifique et la mise sur pied de services d'appoint et définisse les* critères minimaux *relatifs à la qualité des services à assurer.*

Chapitre 4 — Les commissions scolaires et la planification de services éducatifs appropriés

Rapprocher le plus possible le lieu de formation du milieu naturel de l'enfant et lui offrir des services de qualité dans le contexte le plus normal possible constituaient des orientations qui allaient exiger des commissions scolaires qu'elles assument des responsabilités importantes, nouvelles à maints égards, et qu'elles prennent des initiatives majeures en ce qui a trait à la définition d'orientations locales, à la planification des services, à la préparation des intervenants et à l'accueil de différents types d'élèves en difficulté dans les écoles. Le défi posé dépassait largement la seule identification administrative des élèves en difficulté, réalisée en vue d'offrir des classes spéciales et d'y affecter des enseignants spécialisés.

L'examen de la mise en oeuvre du projet d'intégration scolaire exige donc qu'on prenne en considération l'action et les pratiques des commissions scolaires, de même que les difficultés qu'elles ont éprouvées dans la réalisation de leur mandat.

4.1 Des responsabilités majeures

4.1.1 Des politiques locales

La mise en oeuvre de la politique d'intégration exigeait un examen minutieux des habitudes et des pratiques administratives qui avaient prévalu jusqu'alors dans chaque milieu et demandait aux commissions scolaires de procéder à l'analyse et à l'évaluation de leur situation. La planification de l'intégration devait traduire des choix non équivoques, dictés par la volonté ferme de garantir l'accès à des services de qualité. Le soutien pédagogique à l'élève et aux écoles devait dès lors inspirer et commander les considérations d'ordre organisationnel. Le souci d'offrir des mesures graduées de services allait aussi exiger la reconsidération des modèles existants. Ces choix impliquaient donc que la commission entreprenne des démarches précises quant à la préparation des directions d'école et des différents personnels et qu'elle s'assure de la disponibilité des ressources. L'élaboration d'une politique locale et l'identification des principales mesures organisationnelles s'avéraient donc nécessaires afin de guider les écoles dans la réalisation des objectifs.

Dans ce contexte, l'identification d'une *personne responsable* de l'application de cette politique constituait une étape préalable à toute démarche de planification. Certaines commissions scolaires s'étaient assurées d'une compétence locale en s'adjoignant les services d'un coordonnateur ou d'un conseiller de l'adaptation scolaire et disposaient, dès l'année 1979-1980, d'une politique ou d'un plan directeur. Ainsi, elles ont réorienté ou raffermi, selon le cas, les différentes mesures prévues dans leur organisation et poursuivi leur démarche, stimulées par l'appui des orientations gouvernementales.

Les mesures incitatives contenues dans les règles budgétaires des années 1979-1980 et 1980-1981 ont permis à plusieurs autres commissions scolaires de se prévaloir de ressources financières supplémentaires destinées à des services de soutien; les sommes ainsi obtenues au prorata des clientèles ont été affectées, dans plusieurs cas, à l'engagement d'une personne-ressource et permis l'amorce d'une planification des services conforme aux orientations de la politique. En plus de souligner que, en 1979-80, certaines commissions scolaires n'avaient pas identifié de responsable de l'adaptation scolaire, une étude de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec[18] fait état d'une diminution sensible du nombre des responsables du dossier de l'adaptation scolaire entre les années 1979-80 et 1982-83; de l'ordre de 19,4 %, cette baisse aurait été particulièrement observée dans les commissions scolaires régionales. Bien que cette responsabilité ait pu être assumée en partie par la direction des services éducatifs ou par le biais d'une redistribution des tâches à l'intérieur des services dans les commissions scolaires, il y a tout lieu de croire que certains milieux ont retenu cette préoccupation de façon plus ou moins ferme et urgente dans leurs activités de gestion. D'autres témoignages ont également souligné le fait que certaines administrations scolaires avaient tendance, depuis les trois dernières années, à se départir de ressources spécialisées,

18. Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Étude de la méthode d'allocation des ressources et des impacts des compressions budgétaires dans les commissions scolaires*, thème 5, Adaptation scolaire, mars 1984, Québec, pp. 147-159.

en raison d'autres priorités d'action retenues dans leur milieu. En outre, plusieurs ressources spécialisées en place seraient peu associées aux décisions administratives ayant un impact sur les orientations des services.

Malgré ces difficultés, plusieurs commissions scolaires ont entrepris une démarche de réflexion et se sont dotées d'une *politique de services particuliers* pour leur clientèle de l'adaptation scolaire. Quelques responsables ont reçu, à cette fin, un mandat officiel. Des comités multi-agents regroupant conseiller ou coordonnateur, directeurs, enseignants et parents ont défini des orientations et élaboré un plan d'action. Bien qu'aucun bilan national n'ait été fait à ce jour, une étude partielle effectuée dans une région administrative en 1983-84[19] démontre que cet exercice de planification est loin d'être généralisé, mais que plusieurs milieux sont actuellement en voie de compléter leur démarche. On note cependant que les politiques locales répètent souvent les grandes orientations du cadre national; très peu d'entre elles seraient assorties de mesures concrètes d'application. On constate aussi que ces politiques se présentent sous des formes extrêmement variées et qu'elles n'ont pas toutes fait l'objet d'une approbation officielle. Des contraintes administratives ont pu, dans quelques cas, hâter leur publication, sans qu'il y ait eu véritable concertation des divers agents concernés.

Il faut dire que plusieurs commissions scolaires avaient l'habitude de déléguer leurs responsabilités par des ententes de services et disposaient donc de peu de compétence et d'expérience pour entreprendre rapidement la prise en charge de leur population d'élèves en difficulté. Certaines d'entre elles ont préféré reconduire ces ententes pour la majorité de leurs élèves et ont amorcé la sensibilisation de leurs personnels, tout en maintenant des services pour les élèves en difficulté mineure. Encore là, certaines commissions scolaires ont avancé dans la planification et la mise en place des mesures graduées, alors que d'autres s'en sont pratiquement tenues au même niveau de services.

Par ailleurs, d'autres milieux, forts de l'appui des orientations gouvernementales, se sont engagés prématurément dans la réintégration de certains élèves dans les classes ordinaires, sans fournir de services adéquats. Cette interprétation réductrice des visées du projet d'intégration a compromis les réussites des élèves et retardé l'évolution des services. Très souvent, les différents personnels des écoles ont semblé mal connaître les choix de leur commission scolaire quant aux priorités et aux ressources retenues pour ces services. Parfois même, certains choix ont été effectués en fonction d'objectifs de rentabilité. Les contraintes budgétaires et administratives ont rendu plus difficile l'opérationnalisation des mesures prônées; des ressources ont parfois été promises ou consenties, puis retirées suite aux fluctuations des priorités et des budgets des commissions scolaires. Plusieurs milieux ont commencé des démarches intéressantes et consacré des énergies importantes au perfectionnement de leur personnel ou à la mise en place de mesures d'appoint, mais le manque d'articulation et de suivi des opérations, ainsi que l'instabilité du soutien financier, n'ont pas permis d'en assurer la cohérence et l'efficacité.

4.1.2 La préparation des intervenants

Coordonner et soutenir les actions concertées des différents personnels allaient aussi exiger des modifications sensibles des tâches des directions d'école. Plusieurs d'entre elles se sont dites démunies face au maintien ou à l'arrivée dans leur milieu de populations handicapées ou en difficulté grave, insuffisamment préparées qu'elles étaient à exercer des fonctions d'encadrement et de coordination jusqu'alors assumée par les services des commissions à l'intention de populations souvent concentrées dans certaines écoles. L'obligation de resituer l'ensemble des interventions dans une perspective d'éducation exigeait d'ailleurs de tous les intervenants une approche pédagogique différente auprès des élèves. Les commissions scolaires devaient donc s'assurer que les écoles soient en mesure d'assumer adéquatement leurs nouveaux mandats et de développer des activités locales de perfectionnement.

En plusieurs endroits, des activités de sensibilisation aux grandes orientations de la politique ont été offertes à l'ensemble des directions d'école et aux personnels des services de la commission scolaire. Certaines commissions scolaires ont même associé étroitement les personnels d'encadrement des écoles

---

19. Sous-comité régional de l'adaptation scolaire des conseillers pédagogiques du primaire, *L'élaboration et la révision d'une politique et d'un plan de services en adaptation scolaire*, Zone administrative 6 sud, juin 1984.

à la définition des orientations locales et aux choix des priorités d'action. Plusieurs enseignants ont été sensibilisés, lors des journées pédagogiques, aux changements prévus par la politique et aux différents types de difficultés ou de handicaps. Ces efforts importants ne se sont pourtant pas révélés toujours suffisants. En conséquence, plusieurs milieux n'ont pu évaluer concrètement la nature et l'ampleur des changements à effectuer et y ajuster leurs actions. La véritable sensibilisation semble avoir été provoquée par le maintien ou l'arrivée effective de certains élèves handicapés ou en difficulté, les besoins des divers intervenants se faisant alors plus évidents.

La remise en question de l'approche pédagogique chez plusieurs enseignants et certaines discussions relatives aux styles d'apprentissage des élèves ont manifestement favorisé une vision élargie de l'acte pédagogique et accentué l'importance des stratégies de prévention. À cet égard, plusieurs conseillers pédagogiques ont outillé les enseignants en fonction d'activités d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux différences des élèves et saisi l'occasion de la publication des nouveaux programmes pour enclencher des discussions de fond.

Au secondaire, la méconnaissance des approches et des objectifs véhiculés par les programmes du primaire n'a pas facilité aux enseignants la poursuite des cheminements particuliers des élèves. De plus, l'identification des besoins des élèves et la planification de l'intervention nécessitaient des activités visant à habiliter les équipes-écoles à élaborer des bilans et des plans d'intervention personnalisés. Des initiatives de cette nature ont été observées, bien qu'elles aient davantage été remarquées dans l'enseignement primaire. Elles ont même souvent réuni plusieurs types d'éducateurs, des enseignants, des intervenants de la réadaptation oeuvrant dans les écoles et quelques parents. Malgré l'apport précieux de certaines productions existantes, plusieurs écoles ont dû élaborer ou simplifier le matériel de soutien destiné aux intervenants.

En somme, de nombreuses commissions scolaires ont inscrit la préparation des intervenants dans leurs priorités d'action. Dans certains milieux, toutefois, elle a été limitée à une information d'ensemble sur les grandes orientations et est demeurée au stade du visionnement de diaporamas. Plusieurs milieux prétextent encore de la non-préparation de leur personnel à assumer les responsabilités ou du manque de préparation des élèves pour justifier l'absence d'initiatives d'intégration. D'autres milieux sont allés au-delà de l'information et ont vraiment outillé leurs personnels de façon à ce qu'ils puissent exercer une action efficace dans leur école.

La loi sur l'enseignement primaire et secondaire public adoptée en décembre 1984 prévoit[20] la mise sur pied d'un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les fonctions qui lui sont dévolues concernant les « normes d'organisation des services particuliers » et « l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves » devraient constituer un apport important pour l'élaboration de politiques et de plans d'action locaux. On peut également en attendre beaucoup pour la sensibilisation et la concertation des divers intervenants, la composition même du comité devant favoriser l'échange des préoccupations et la convergence des actions.

4.2 Des volontés à renforcer, des gestes à poser

L'examen des pratiques des commissions scolaires permet d'affirmer que la plupart d'entre elles ont, à des degrés divers il est vrai, pris très au sérieux les orientations de la politique d'intégration scolaire. En maints endroits, on a procédé à des réaménagements substantiels. On a ainsi observé des initiatives diverses telles la préparation des personnels, le rapatriement de populations naguère desservies grâce à des ententes de services, l'ajout de resssources dans les écoles. En revanche, certaines commissions scolaires ont fait preuve de peu de fermeté dans la détermination des mesures à mettre en œuvre auprès des écoles et accusent du retard dans l'application des orientations de la politique d'intégration. D'autres ont ignoré complètement les changements proposés et se sont distancées des orientations fondamentales de la politique; ces conduites d'indifférence ou de rejet ont été illustrées, dans certains cas, par l'érosion ou la disparition des ressources pourtant présentes dans l'enveloppe budgétaire des commissions concernées.

---

20. Articles 236-238.

L'absence de choix pédagogiques et budgétaires véritables a ainsi contribué à maintenir chez les personnels des attitudes et des pratiques de ségrégation à l'endroit de certains élèves et prive ceux-ci des services de qualité et du cadre physique normal auxquels ils ont droit.

L'importance relative accordée à la définition des orientations locales et à la planification des actions concrètes a fortement conditionné le degré d'implantation de cette politique dans les écoles. Le respect des droits des élèves à recevoir des services de qualité dans le cadre le plus normal possible exige des commissions scolaires qu'elles réaffirment leur adhésion aux principes énoncés et nécessite de leur part certains ajustements propres à soutenir les écoles dans l'application de la politique. À cet égard, plusieurs dispositions de la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public raffermissent et consacrent ces responsabilités de la commission scolaire.

4.2.1 Un leadership à assumer

Dans cette perspective, il est important que chaque commission scolaire désigne, dans ses services éducatifs, une personne qualifiée responsable de la mise en œuvre, de la gestion et de la supervision de cette politique. Sans préciser ici les types de personnels requis, il faut insister sur l'engagement personnel et la compétence de cette personne; l'ampleur et l'importance des choix à faire l'exigent. La responsabilité des milieux à l'égard des élèves en difficulté ne peut être éludée ou amenuisée au profit d'autres priorités. L'importance d'affirmer des positions non équivoques à l'égard des services à ces populations s'avère d'autant plus urgente que s'accroît la tendance à opposer les besoins des différents groupes d'élèves. À cet égard, l'existence d'une compétence reconnue en adaptation scolaire, la responsabilisation des différents personnels et le bilan périodique de l'état de la situation constituent des garanties que les commissions scolaires doivent se donner en vue d'assurer la qualité de l'encadrement et du soutien consacrés aux activités éducatives offertes à ces élèves.

4.2.2 Une planification à assurer

Il faut aussi rappeler que la mise en place de services de qualité reste tributaire d'une action planifiée et concertée découlant de choix pédagogiques et budgétaires clairement identifiés et connus. Aussi, les énergies des milieux devraient-elles désormais être prioritairement consacrées à la définition d'une politique locale ajustée à la réalité actuelle des écoles; cette politique devra être soutenue par un plan d'organisation des services faisant état de responsabilités et d'actions clairement définies, de ressources nommément identifiées et d'échéanciers de réalisation précis. Un engagement formel des administrations scolaires ne peut que favoriser la motivation et la responsabilisation des différents personnels et les inviter à mener des actions concertées et efficaces. Il convient d'insister sur le caractère indispensable de cette démarche; il y a là une étape fondamentale permettant à la commission scolaire de se doter d'un outil de gestion précieux, utile aux directions d'école et aux personnels des différents services. Les commissions scolaires ne sauraient donc être trop invitées à la transparence en ces matières.

4.2.3 Des partenaires à s'associer

La loi et les régimes pédagogiques précisent les obligations des directions d'écoles dans la réalisation de l'intégration scolaire. On peut voir là un rappel de la nécessité de leur assurer une préparation adéquate. Les résistances importantes face à l'intégration scolaire, constatées chez certaines directions d'école[21], ont quelque chose d'alarmant et obligent à vérifier la qualité du soutien qui leur est consenti par les commissions scolaires. Cette aide doit aller bien au-delà de la simple information; elle doit tenir compte des responsabilités administratives et pédagogiques associées à leurs fonctions. Les commissions scolaires doivent aider les directions d'école à bien identifier les besoins éducatifs des élèves et à les leur transmettre avec exactitude et à assurer l'animation de leur équipe-école.

Il faut insister sur la nécessité d'habiliter les éducateurs, en particulier les enseignants, à assurer la qualité et l'efficacité de leurs interventions éducatives. Leur préparation doit porter en priorité sur les changements

---

21. Voir, par exemple, les études de Brunet et Goupil (1983).

fondamentaux de la politique concernant la perception des handicaps et des difficultés et sur la modification de leurs pratiques d'intervention et d'évaluation. L'accent devrait être mis sur les habiletés d'observation et d'évaluation des comportements scolaires et sociaux des élèves, de même que sur la capacité d'identifier des objectifs opérationnels appropriés. De plus, à cause du caractère pédagogique de l'intervention éducative et de l'importance de développer une approche préventive, une réflexion fondamentale sur les didactiques des différentes disciplines devrait être suscitée auprès de l'ensemble des enseignants, de façon à permettre la diversification des stratégies et leur adaptation aux différences des élèves.

Le Conseil recommande donc:

7. *que toutes les commissions scolaires* assument leur leadership *en matière de services aux élèves en difficulté et, à cette fin, désignent* une personne qualifiée responsable *de la définition, de l'application et de la supervision des mesures appropriées;*

8. *que toutes les commissions scolaires s'engagent sans délai dans l'élaboration d'* une politique locale *et d'*un plan d'organisation de services *à l'intention des élèves en difficulté et qu'elles en assurent une large diffusion auprès de l'ensemble des personnels et des parents;*

9. *que, sans attendre la conclusion du processus judiciaire concernant la constitutionnalité de la Loi 3, les commissions scolaires s'engagent, conformément à l'esprit et à la lettre des articles 236-238 de ladite loi, dans la mise sur pied de* comités consultatifs *des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*[22]*;*

10. *que, à la faveur de leurs mécanismes de gestion courante, les commissions scolaires s'assurent de* l'adhésion et la participation des directions et des personnels des écoles *au développement et à l'application des orientations de leur politique locale;*

11. *que les commissions scolaires identifient clairement et fassent connaître les* choix pédagogiques et budgétaires *qu'elles font pour assurer la disponibilité et la qualité des services destinés aux élèves en difficulté;*

12. *que les commissions scolaires* assistent les écoles dans l'analyse de leurs besoins *en matière de ressources et de services à offrir à leurs élèves en difficulté.*

---

22. Le libellé original de cette recommandation a été modifié pour tenir compte de la suspension de l'application de la loi 3.

Chapitre 5 — Les écoles et l'accueil des élèves en difficulté

S'il est une conviction que l'expérience courante et des recherches de plus en plus convergentes contribuent à enraciner chez un nombre croissant d'éducateurs et d'observateurs, c'est bien que l'école est, dans un système scolaire, le lieu par excellence des véritables enjeux éducatifs: c'est dans l'école que les choses se passent, comme on l'entend dire de plus en plus. Il n'est donc pas étonnant que, dans la mise en œuvre de la politique d'intégration scolaire, l'école se soit vu confier l'essentiel des gestes quotidiens d'intégration. C'est aussi des situations concrètes qui s'y vivent que, dans les médias et les conversations privées, on a surtout parlé pour illustrer les grandeurs et les misères du projet lui-même.

Par-delà l'amélioration de son accueil, l'école se voyait invitée à ajuster ses actions aux grands objectifs de la politique; des virages importants devaient être pris au regard des pratiques d'évaluation et d'intervention. Plus encore, à cause de l'impact des décisions pédagogiques et administratives sur le cheminement individuel des élèves, l'école était invitée à élargir son audience à l'ensemble des intervenants et à offrir une place réelle aux parents dans la recherche concertée de solutions. Plus que tout autre lieu du système scolaire, l'école devait prendre une part active dans l'élaboration et l'application de mesures adaptées aux besoins des élèves en difficulté. Les aménagements requis allaient constituer des défis particuliers pour chacun des deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire.

5.1 Des tâches nouvelles et complexes

Parmi les tâches nouvelles — ou nouvellement redéfinies — dévolues à l'école il convient d'examiner surtout l'accueil proprement dit, l'évaluation du fonctionnement global de l'élève, l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'intervention personnalisés, la concertation avec les parents.

5.1.1 L'accueil des élèves

Le projet d'intégration invitait d'abord les écoles à revoir leurs pratiques d'accueil des élèves et à dépasser les attitudes de simple tolérance passive. Il exigeait le renversement de l'habitude de se référer automatiquement à des services spécialisés, du seul fait de la présence d'un handicap ou d'une difficulté, et la remise en question des modèles de fonctionnement en usage dans les écoles.

Malgré l'incitation formelle de cette politique, plusieurs propositions ont tardé à trouver écho dans certains milieux. Ainsi, l'absence d'information sur la nature des mesures envisagées localement par certaines commissions scolaires, les effets négatifs de l'improvisation et de la précipitation de plusieurs initiatives d'intégration ont donné prise à des interprétations erronées des visées éducatives de cette politique, aussi bien qu'à des perceptions négatives. Cela a contribué à générer et à légitimer de nombreuses craintes et à soulever le doute sur le bien-fondé de telles orientations et sur les capacités réelles de l'école de fournir des réponses adéquates. De plus, la prédilection pour le modèle de la classe et de l'école spéciales et l'option en faveur de la « spécialisation » des interventions qui ont marqué les années 60 ont contribué à provoquer un certain désengagement chez de nombreuses directions d'école et enseignants des classes « ordinaires » et, en raison de l'ampleur des changements proposés, à leur donner le sentiment d'être dégagés de toute responsabilité face aux cheminements de ces élèves. La prise en considération soudaine de leur compétence en a donc étonné et inquiété plus d'un.

Malgré ces comportements, plusieurs milieux ont modifié sensiblement leur approche quant à l'accueil des élèves. À cet égard, il convient de signaler d'importants changements d'attitudes dans plusieurs *écoles primaires*: grâce à des initiatives prises par des directeurs d'école et des enseignants, grâce au modèle organisationnel privilégié et aux habitudes d'échange avec les parents, des progrès sensibles ont été remarqués face à l'acceptation d'élèves différents. L'arrivée de populations nouvelles et l'action de certains parents et organismes de promotion ont incité des écoles primaires à épouser les orientations de la politique d'intégration et à modifier substantiellement leurs pratiques. Quelques élèves ont même bénéficié, ces dernières années, d'un programme de stimulation précoce avant leur entrée à l'école; l'expansion de telles mesures permettrait l'actualisation d'un potentiel jugé hâtivement inexistant et faciliterait l'insertion de

ces enfants dans les groupes de l'éducation préscolaire. Bien que marginales, des expériences de ce type ont été tentées et semblent donner des résultats intéressants[23]. De plus, l'intérêt soutenu de plusieurs parents et leur nette détermination à suivre le cheminement scolaire de leur enfant ont favorisé l'échange et la collaboration avec les intervenants dans l'école. En somme, malgré la persistance de conduites inappropriées, plusieurs écoles ont enclenché une démarche susceptible de permettre la réalisation des objectifs visés.

Pour sa part, *l'école secondaire* s'est vue placée dans une situation fort différente. En premier lieu, en raison de l'accumulation importante de retards ou de difficultés chez plusieurs élèves au moment de leur arrivée au secondaire, la majorité d'entre eux étaient, de fait, orientés vers des classes spéciales. Cette situation n'est pas sans interroger l'école secondaire sur sa responsabilité d'assurer la poursuite du cheminement scolaire des élèves et, partant, de superviser la marge de manœuvre effective utilisée par ceux qui interviennent dans l'orientation des élèves. En second lieu, le modèle organisationnel privilégié au secondaire multiplie le nombre d'intervenants et rend difficile l'intervention éducative concertée. Cette situation entretient facilement une approche plutôt médico-pédagogique et compartimentée des difficultés et soulève, en conséquence, la question de l'unité de l'intervention éducative. Finalement, l'impuissance ou la lassitude de nombreux parents devant la persistance de l'échec scolaire de leur enfant, la quasi-impossibilité de suivre de près des interventions éducatives morcelées et d'avoir accès aux intervenants multiples ont favorisé un certain désintéressement de leur part. Ces attitudes ont eu, en retour, un effet démobilisateur chez des intervenants, enseignants et autres éducateurs, pourtant disposés à collaborer avec les familles, mais assaillis de doutes sur la possibilité d'assurer une communication valable avec les parents.

L'école secondaire s'est donc vue placée devant un défi de taille, que seules la volonté et la détermination des équipes-écoles pourraient relever. L'examen de la situation incite à croire que plusieurs écoles secondaires n'ont pas réellement amorcé, à l'intérieur de leur projet éducatif, la réflexion sur la place faite aux jeunes en difficulté. La cohabitation physique a certes engendré des expériences intéressantes d'échanges avec les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, mais elle n'a pas nécessairement assuré une véritable intégration de ces élèves, même si certains milieux se sont engagés dans une démarche systématique en ce sens. À cet égard, plusieurs directeurs d'école secondaire ont souligné le rôle déterminant des mesures de soutien pédagogique et l'appui organisationnel apporté par leur commission scolaire.

Plusieurs intervenants *des deux ordres d'enseignement* soulignent aussi les problèmes soulevés par l'accueil de certaines populations, en particulier, par l'accueil des élèves présentant des difficultés graves de comportement ou d'adaptation sociale. Selon plusieurs éducateurs, ces élèves seraient considérés comme « plus difficilement intégrables[24] », en raison de certaines caractéristiques comportementales et des « effets en retour » qu'ils créent dans leur entourage. Plusieurs réactions d'impuissance ou de démission à leur endroit illustrent le désarroi actuel des écoles et des familles: le haut taux d'appel de suspension ou d'expulsion de ces élèves, le décrochage social et scolaire qui les caractérise, l'absentéisme, l'insuffisance ou l'inadéquation des seules mesures pédagogiques interrogent l'ensemble des parents et des éducateurs sur l'espace social laissé à ces jeunes dans la famille et à l'école et invitent à réexaminer les politiques d'affectation des ressources humaines auprès de ces élèves. Ces manifestations de « déviance » renvoient l'ensemble des institutions sociales et scolaires à une réflexion sur l'encadrement réel qui leur est réservé et sur l'examen de la nature, de la qualité et du mode d'évaluation des interventions actuelles.

La référence au handicap ou à la difficulté témoigne encore de la persistance de l'approche catégorielle des difficultés; elle est illustrée par la tendance à recourir à l'identification, à priori, de « catégories » d'élèves qui ne « peuvent » pas être intégrés. Ces attitudes retardent l'ouverture réelle à l'utilisation d'approches individualisées et à la considération du potentiel réel des élèves en difficulté. Des recherches[25] démontrent

---

23. Une étude exploratoire a été effectuée par des parents de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur l'impact de l'intégration sociale des jeunes dans les groupes réguliers.

24. Voir, à ce sujet, les études d'Algozzine, Mercer et Countermine (1977) et d'Algozzine (1977).

25. Lavallée, M., *La perception qu'ont les membres du personnel scolaire de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, GREC-CIRADE, UQAM, Montréal, 1982.

que les enseignants entretiennent en général une attitude positive face à l'intégration scolaire; cette constatation serait toutefois conditionnelle à l'existence de certaines garanties au regard de la formation des groupes, de la disponibilité de certaines ressources humaines et matérielles et du perfectionnement qu'on leur rendra accessible. De nombreux commentaires recueillis[26] tendent à confirmer ces données et font état d'exigences et d'attentes réelles à l'égard des élèves intégrés; dans plusieurs cas, on souhaiterait que ces élèves fournissent des performances acceptables sur les plans scolaire et social.

5.1.2 L'évaluation du fonctionnement global de l'élève

En redonnant à chaque école la responsabilité première des élèves, l'énoncé de politique resituait l'intervention dans une perspective d'éducation et signalait l'importance primordiale des enseignants et des autres pédagogues dans toute décision susceptible d'orienter le cheminement scolaire de leurs élèves. Toute intervention exigeant des mesures d'appui devait désormais impliquer préalablement une démarche d'observation et d'analyse du fonctionnement global, de même que l'identification d'objectifs précis d'intervention, et engager la participation active des directions d'école, des enseignants et des personnels des services d'aide à l'élève. Dans tous les cas, la participation des parents était nécessaire; de plus, l'information de l'élève sur les attentes entretenues à son endroit était susceptible de contribuer au succès des interventions. L'examen des pratiques permet de constater des changements importants sur l'ensemble de ces aspects.

Au primaire, des efforts ont été consacrés à l'identification des forces de l'élève. En plus des résultats scolaires, on se préoccupe de plus en plus du développement physique, social et affectif de l'élève. Le recours à l'évaluation psychométrique s'effectue de façon plus prudente et plus circonspecte. Le signalement des élèves par les enseignants tend de moins en moins à prendre la forme d'une requête systématique de placement en classe spéciale. Plusieurs directions d'école profitent des « signaux d'alarme » des enseignants pour examiner le fonctionnement global de la classe et explorer avec les enseignants la possibilité de solutions à l'intérieur du cadre des ressources existantes. L'accentuation de l'évaluation formative et l'introduction de bulletins descriptifs comme modalité de transmission des informations aux parents sont également susceptibles de transformer peu à peu les mentalités et les pratiques et suscitent de nombreux espoirs quant au respect du cheminement des élèves.

Malgré ces initiatives, plusieurs écoles continuent de mettre l'accent sur les performances scolaires des élèves dans les disciplines de base et sur les résultats d'évaluations essentiellement sommatives; le test « écrit » semble être encore largement privilégié. Ces pratiques pédagogiques maintiennent plusieurs élèves en situation d'échec; souvent même, elles empêchent la libération de leur potentiel réel et l'ajustement des stratégies d'enseignement. Plusieurs enseignants se disent insécurisés par la nouvelle approche d'évaluation formative et par l'absence d'outils qui en permettent l'application. Certains milieux maintiennent le dépistage systématique annuel au détriment d'un signalement périodique des élèves échelonné sur l'ensemble de l'année. Les pratiques et redoublement prennent encore trop souvent l'allure de reprise, plutôt que de poursuite des objectifs d'apprentissage.

Au secondaire, l'évaluation du fonctionnement de l'élève est presque exclusivement axée sur les performances scolaires des élèves. En général, la démarche de définition du bilan fonctionnel de l'élève s'effectue de façon moins systématique qu'au primaire. L'évaluation effectuée lors du passage au secondaire recouvre essentiellement les dimensions reliées aux apprentissages scolaires des élèves et contient peu d'éléments relatifs au cheminement des années antérieures. Le bulletin scolaire s'avère habituellement le seul point d'appui du classement dans les groupes. Un tel fonctionnement risque d'imprimer un caractère presque définitif à l'orientation et au cheminement ultérieurs de l'élève. La présence de « cas » graves d'élèves incite évidemment les écoles à effectuer des études plus poussées. Il arrive même qu'un bilan des acquis soit effectué et que l'élève soit impliqué dans la précision de son plan de services; cette initiative favorise alors le dialogue entre les intervenants et l'élève et renseigne sur les motivations sous-jacentes aux différentes conduites. Dans la plupart des cas, cependant, c'est l'école qui exprime ses attentes vis-à-vis de l'élève et qui définit seule la nature des conduites acceptables.

---

26. Les commentaires recueillis lors des audiences sur la « condition enseignante » vont nettement en ce sens.

À l'école secondaire, on s'interroge souvent sur la nature des apprentissages réels effectués au primaire, surtout parce qu'on reçoit des élèves qui n'ont pas complété les acquis de la formation de base; le manque d'autonomie et de méthode de travail observé rend parfois plus difficile l'adaptation à l'école secondaire. Aussi, plusieurs écoles structurent des rencontres avec les intervenants du primaire aux fins de préciser le profil scolaire de l'élève et d'ajuster leurs attentes mutuelles en regard du seuil d'atteinte des objectifs. Ces initiatives sont prometteuses, puisqu'elles dépassent le seul examen du bulletin scolaire des élèves ou de ses résultats aux « tests de classement » et permettent l'harmonisation des démarches d'un ordre d'enseignement à un autre.

En plus d'examiner les facteurs se rapportant directement à l'élève, plusieurs éducateurs des deux ordres d'enseignement s'interrogent sur la nature de la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec les élèves; la qualité des stratégies d'enseignement et des outils utilisés, le climat de la classe, les relations avec les pairs et la personnalité des intervenants placent souvent l'élève en situation de difficulté et provoquent des comportements d'échec. Ce questionnement ne semble pas cependant accompagner toutes les démarches d'évaluation. Plusieurs intervenants continuent de polariser le débat autour de la difficulté d'adaptation à l'environnement; l'élève est alors seulement convié à s'y ajuster. La compréhension de l'environnement dans l'élaboration du bilan fonctionnel de l'élève est fondamentale pour l'intelligence des conduites sociales et scolaires. L'élève ne peut pas toujours être identifié comme source unique des difficultés; l'environnement pédagogique et social mérite un examen minutieux, examen sans lequel peuvent être occultés certains facteurs de maintien, sinon de genèse, des difficultés de l'enfant.

En somme, l'examen des différentes situations dans les *deux ordres d'enseignement* conduit à signaler des initiatives intéressantes au regard de l'évaluation des élèves et un élargissement des perspectives dans l'élaboration du bilan de l'élève. Cette amélioration semble davantage présente au primaire et se concrétise dans plusieurs milieux par une démarche systématique. Malgré ces faits, des besoins en perfectionnement des personnels sur la démarche d'évaluation formative et sur l'utilisation de techniques d'observations et d'analyse sont exprimés. L'identification de l'évaluation pédagogique au seul résultat de la mesure et son association étroite avec l'émission de bulletins périodiques témoignent d'une compréhension limitée des orientations de l'évaluation et comportent des risques de préjudices graves pour les élèves. Le rythme d'apprentissage n'est pas toujours respecté et les préoccupations de « cueillette de notes » viennent précipiter ou concentrer dans un court laps de temps la passation des tests, rendant ainsi peu compte des acquis réels. Les directions d'école jouent, en ce sens, un rôle clé dans la qualité de l'évaluation des élèves et dans la transmission des besoins de perfectionnement auprès de la commission scolaire.

5.1.3 L'élaboration et la réalisation de plans d'intervention personnalisés

Dans l'esprit de la politique d'intégration, l'analyse du fonctionnement global de l'élève devait normalement déboucher sur l'identification d'objectifs d'intervention et la planification des actions à entreprendre. Consignées à l'intérieur d'un plan d'intervention personnalisé, ces données devaient contribuer à préciser les responsabilités des intervenants et à justifier l'allocation des ressources. La direction de l'école devait s'assurer de la participation des enseignants et des autres personnels requis et de l'implication des parents. L'élève devait être informé des attentes formulées à son endroit et recevoir un soutien et un accompagnement adéquats. Loin de nier l'importance et l'efficacité de la poursuite d'objectifs au sein de la classe, ces plans devaient contribuer à spécifier les particularités commandées par les besoins de certains élèves et orienter le développement d'approches individualisées, tout en maintenant des activités d'enseignement collectif.

Au primaire et au secondaire, des écoles ont amorcé une démarche de planification systématique et procédé graduellement à l'expérimentation de plans d'interventions personnalisés. Cette pratique est cependant loin d'être généralisée et est effectuée de façon fort inégale selon les milieux. Elle dépend très souvent des attentes et des exigences formulées par les directions d'école. Plusieurs écoles n'auraient vu dans cette entreprise que la nécessité d'effectuer la rédaction d'objectifs, sans que ceux-ci soient vraiment fondés sur l'examen et l'analyse du fonctionnement de l'élève. En raison de leur mandat spécifique, plusieurs éducateurs spécialisés ont été assignés à la rédaction de ces plans. Dans plusieurs cas, l'identification des objectifs d'intervention ne semble pas faire l'objet d'échanges à partir de données d'observation

et n'implique pas l'enseignant de la classe ordinaire. D'autre part, malgré des objectifs clairs dans certains cas, plusieurs de ces plans ne précisent pas suffisamment les moyens à mettre en œuvre et les échéanciers de réalisation ou de révision. Des intervenants s'interrogent sur leur part réelle de responsabilité. Des enseignants œuvrant dans les classes spéciales maintiennent des pratiques exclusives d'enseignement collectif et omettent d'effectuer des aménagements particuliers pour certains élèves.

La plupart des interventions effectuées auprès des élèves font actuellement l'objet d'une préoccupation de planification plus globale portant principalement sur la nature des activités d'apprentissage proposées à l'ensemble des élèves. L'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé, faite à partir de l'analyse du fonctionnement global de l'élève, manque souvent de précision; elle ne se fait tout simplement pas dans plusieurs milieux. Plusieurs écoles primaires ont cependant amorcé une démarche en ce sens pour certains élèves, bien que sa prescription ait soulevé de nombreuses critiques liées aux compétences et aux disponibilités exigées. Au secondaire, cette initiative semble plus marginale. L'absence de planification de l'intervention empêche la remise en question de la structure même de l'encadrement de l'élève et des interventions; elle est particulièrement critique au premier cycle. Au second cycle, le départ de plusieurs élèves de l'école ou leur orientation à l'intérieur de voies pratiques ou vers des fonctions de travail non spécialisées semblent avoir disposé du problème; mais, en fait, le problème n'en apparaît alors que plus aigu.

Les encadrements définis par certaines commissions scolaires et les initiatives prises par leurs directions d'école indiquent que, dans certains cas, un suivi systématique a accompagné l'application de ces plans. Des rencontres, réunissant les intervenants impliqués, ont été tenues et ont permis les ajustements souhaités; ces actions ont facilité le soutien des intervenants et renforcé leur détermination. Cet outil de gestion pédagogique a amélioré dans plusieurs écoles la qualité des interventions en classe ordinaire et a servi de point d'appui à la supervision pédagogique; de plus, cette approche a favorisé, dans plusieurs milieux, la rationalisation des ressources et une transmission efficace des besoins auprès des commissions scolaires. Plusieurs enseignants se sont vus épaulés dans leur action quotidienne, grâce à la détermination d'objectifs précis et à la collégialité des décisions. Des directions d'école se sont assurées de la poursuite des objectifs d'intervention définis à l'intérieur de ces plans; cette planification a permis de délimiter le cadre des activités de récupération scolaire à assumer par les enseignants des classes régulières et de les distinguer de celles qui nécessitent l'intervention de ressources spécialisées. Certains milieux ont diversifié leurs modèles d'intervention auprès des élèves et ont fait preuve de créativité dans l'utilisation de leurs ressources. Plusieurs directions ont souligné le caractère formateur de ces démarches pour leurs enseignants, en raison des échanges animés auxquels elles ont donné lieu entre les différents personnels; la place ainsi faite aux intervenants, particulièrement aux enseignants et aux autres pédagogues, s'est révélée gratifiante pour les individus et a permis la revalorisation de l'acte éducatif.

L'examen des différentes pratiques oblige toutefois à constater, de façon générale, un manque de rigueur dans l'intervention éducative auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. L'absence ou la faiblesse des activités de planification influencent la qualité même de l'intervention et rendent plus difficile la supervision des enseignements offerts à ces élèves. Plusieurs intervenants spécialisés se concentrent systématiquement sur l'enseignement de contenus notionnels ou le développement de conduites sociales, sans nécessairement s'appuyer sur les données d'un bilan global; d'autres se consacrent presque exclusivement aux seules interventions de type clinique. Certains milieux, favorisant le travail d'équipes d'enseignants, oublient d'assurer des interventions particulières à des élèves pour lesquels une démarche collective et le cadre de la classe ordinaire ne peuvent momentanément pas convenir à cause de retards ou de difficultés importantes. Loin de conduire à désavouer le travail accompli auprès de ces élèves, ces constats obligent plutôt à rappeler qu'une planification systématique de l'intervention permettrait aux écoles d'en améliorer la qualité et favoriserait une meilleure lecture des besoins et une utilisation plus efficace des ressources.

5.1.4 La participation des parents

La présence active des parents dans l'évaluation du comportement global de l'élève, dans la précision et dans l'application du plan d'intervention personnalisé était non seulement souhaitée par la politique,

mais faisait l'objet d'une invitation formelle aux commissions scolaires et aux écoles. Des encadrements législatifs et pédagogiques sont même venus soutenir cette participation, une participation qui nécessite évidemment un changement d'attitudes chez les éducateurs.

Plusieurs écoles ont impliqué, dès le départ, les parents des élèves en difficulté et les ont intégrés à l'équipe multidisciplinaire, notamment lors des activités reliées au bilan des acquis et au plan d'intervention. Informés des attentes de l'école à l'endroit de leur enfant, ces parents ont pu ainsi collaborer à la démarche et bénéficier de l'éclairage des différents intervenants concernant le comportement de leur enfant à l'école; en plus d'exprimer leurs propres attentes face à l'école, ces parents ont été amenés à identifier leur niveau personnel de participation. Ils ont ainsi, en retour, soutenu et encouragé l'école dans la poursuite des objectifs éducatifs. Plusieurs enseignants et autres intervenants des écoles ont signalé les exigences personnelles accrues qu'entraînent pour eux la reconnaissance et la considération de la compétence des parents dans l'éducation de leur enfant.

Par ailleurs, d'autres milieux ont maintenu des attitudes plus ambiguës à l'égard des parents et ont hésité à les associer étroitement à leur démarche. Ainsi, des parents ont dû recourir à l'appui d'organismes ou d'associations ou se référer à d'autres paliers de la structure scolaire, afin d'être entendus et de faire respecter leurs droits. Certains parents ont été convoqués par l'école et informés de décisions prises concernant le classement de leur enfant, sans qu'ils aient pu en vérifier le bien-fondé. D'autres se sont vu refuser l'accès au dossier scolaire de leur enfant et ont dû insister afin d'obtenir des renseignements écrits sur leur enfant.

Plusieurs parents d'élèves de classes ou d'écoles spéciales éprouvent des difficultés à situer le cheminement scolaire de leur enfant par rapport aux enseignements du secteur régulier et s'inquiètent de leur évolution réelle. Très souvent ces parents s'interrogent sur la nature des activités vécues dans ces classes ou ces écoles, étant donné le peu d'information qu'ils en reçoivent; plusieurs d'entre eux remettent même en question le caractère éducatif de ces activités, à cause de l'image qu'elles projettent et du souci « occupationnel » qu'elles semblent traduire. D'autres sont inquiets de la marginalisation ou de la sous-stimulation de leur enfant dans l'école et s'interrogent sur les politiques locales. Suite à l'insistance de certains parents, il arrive que des écoles choisissent de maintenir l'élève dans la classe régulière, tout en ne lui offrant pas de services particuliers; ces parents et l'école assument ainsi une lourde responsabilité.

Bref, l'insistance des parents et les réquisitions faites par plusieurs d'entre eux témoignent de l'existence d'importants problèmes d'information et de participation. Malgré des initiatives soutenues de collaboration dans plusieurs milieux, toutes les écoles ne semblent pas avoir reconnu l'importance du rôle des parents dans le cheminement de l'élève et facilité la mise en place de mécanismes favorisant leur participation. Les comités d'écoles ont sans doute, à cet égard, un rôle important à jouer dans la promotion d'une éthique qui assurerait des communications plus respectueuses des droits des individus. Plusieurs parents d'élèves handicapés ou en difficulté comptent sur la présence de ces représentants dûment mandatés et souhaitent qu'ils jouent leur rôle de protecteur des droits de l'ensemble des élèves de l'école. Une attitude d'écoute et de respect des opinions des parents ne peut que favoriser l'action de l'école. Tout en assumant ses propres responsabilités, l'école doit pouvoir considérer les parents comme des partenaires capables de fournir des éclairages essentiels et un apport substantiel aux éducateurs.

5.2 Un élan à renforcer

L'examen des pratiques des écoles permet de relever des initiatives intéressantes en matière d'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Avec un réel souci d'insertion de l'intégration dans le projet éducatif de l'école, plusieurs directions d'école ont assuré la coordination des principales actions et la concertation de leurs différents intervenants. En ce sens, elles ont joué un rôle de soutien auprès de leur équipe-école, en veillant à ce que l'intervention éducative soit planifiée et réalisée en concertation, à partir des besoins dégagés de l'étude du fonctionnement global de l'élève; en impliquant les parents dans la démarche éducative, elles ont favorisé la collaboration entre la famille et l'école; en faisant connaître avec détermination les besoins de leur école auprès de leur commission scolaire, elles ont justifié les ressources requises. Ces initiatives et ces efforts sont à poursuivre et c'est dans de plus nombreuses écoles, particulièrement au secondaire, qu'il faut pouvoir les observer.

Dans trop d'écoles, on persiste à privilégier des critères normatifs de performance sur les plans social et académique. L'école doit revoir ses attentes vis-à-vis des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et, par conséquent, réviser les réponses individuelles qu'elle leur fournit. La recherche de l'excellence existe également pour ces élèves, mais selon un dosage adapté, plutôt qu'en référence aux normes générales.

La présence d'élèves ayant des difficultés graves de comportement et d'adaptation sociale constitue sans doute le cas le plus dérangeant et oblige la communauté à chercher des réponses qui se situent bien au-delà du seul ajout de ressources. Malgré la lenteur ou la minceur apparentes des résultats obtenus, des milieux se sont dits encouragés à poursuivre leurs efforts pour accueillir et aider ces élèves. Ils ont observé que la concertation des interventions et l'engagement des intervenants à l'intérieur de programmes de perfectionnement sont ici de première importance. Il faut ajouter que l'école doit aussi pouvoir compter sur la participation des services de réadaptation, pour éviter que l'accueil de ces élèves ne soit irrémédiablement compromis; cet effort est prioritaire et nécessite la collaboration du réseau des Affaires sociales. La concertation entre les intervenants prend ici son sens véritable et requiert un effort soutenu.

Enfin, il est clair que l'implication des parents, ces premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, doit faire l'objet d'une relance active et déterminée de la part de l'école. La direction de l'école doit s'assurer que toute démarche systématique d'analyse du fonctionnement global de l'élève associe les parents et leur permet de collaborer à l'élaboration du plan de services. Suite à l'application d'un plan d'intervention personnalisé, il convient également de s'assurer qu'une information périodique est acheminée aux parents et qu'une réponse adéquate est apportée à toute demande de précision de leur part.

Le Conseil recommande donc:

13. *que, par-delà l'*accueil réel *qu'elle doit leur assurer, l'école offre aux élèves en difficulté une intervention éducative de* qualité *et que, à cette fin, elle en insère la préoccupation effective dans son* projet éducatif;

14. *que les directions des écoles assurent la coordination de l'intervention éducative et la concertation des intervenants et que, à cette fin, elles élaborent et évaluent périodiquement avec ceux-ci des* plans d'intervention individualisés, *appuyés sur l'observation et l'analyse systématiques du fonctionnement global des élèves;*

15. *que les directions d'école transmettent à leurs commissions scolaires les* besoins de leurs écoles *en matière d'intégration des élèves en difficulté, y compris les* besoins de perfectionnement *de l'équipe-école;*

16. *que l'école recherche activement la* participation des parents *à la planification et à la réalisation d'une intervention éducative adaptée aux besoins des élèves et que, à cette fin, elle leur fournisse* une information suffisante *sur le comportement et l'évolution de leur enfant.*

Conclusion

L'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'est pas un dossier « léger » et simple. C'est un dossier qui a même tous les traits d'un dossier de société, avec ce que cela comporte de remise en question des habitudes, des attitudes, des valeurs mêmes.

Ce n'est donc pas sans quelque appréhension que le Conseil s'était engagé dans cette étude, ni sans quelque perplexité sur la manière de conclure, dans des questions qui suscitent tant d'émotions et de points de vue difficilement conciliables. Il en ressort avec la conviction accrue que, dans ses fondements et ses orientations, le projet d'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue un choix social valable et opportun, pleinement digne de drainer des énergies et des ressources importantes. Il en ressort aussi avec la conviction que le système scolaire et l'ensemble de notre société ont encore à progresser dans la compréhension du projet lui-même, une compréhension qui englobe les implications concrètes, quotidiennes, inéluctables aussi, d'un tel choix éducatif et social. Sous peine de glisser dans la recherche des alibis, le problème des ressources — car il y en a assurément un ici — ne saurait valablement se substituer à un premier moment de vérité, qui naît de la conscience des défis attachés au projet lui-même.

Ce que le Conseil a constaté, c'est l'existence d'un énorme chantier d'efforts, dans un contexte qui a sollicité des énergies dans bien d'autres directions et qui, surtout dans ce projet encore fragile destiné à des populations elles-mêmes fragiles, a imposé de très dures contraintes dans l'allocation des ressources. Mais ce chantier en est encore à ses débuts. De ce fait, il comporte des failles, aussi bien dans l'organisation des services que dans la volonté politique et administrative de réaliser le projet et d'y consacrer des énergies et des ressources suffisantes. La différence des élèves en difficulté révèle, peut-être plus clairement que toutes les particularités, combien il est exigeant pour l'éducation de répondre aux besoins des personnes.

C'est pour soutenir la poursuite du projet que le Conseil recommande:

1. *que le ministère de l'Éducation complète la* clarification des orientations *de la politique d'intégration et que, à cette fin, il hâte la conclusion du* partage des responsabilités et des ressources *entre l'Éducation et les Affaires sociales;*

2. *que, aux mêmes fins de clarification, le ministère de l'Éducation définisse les* responsabilités du système public d'éducation *à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés par une déficience mentale sévère, de même que les règles qui doivent régir les ententes de services entre commissions scolaires ou entre commissions scolaires et établissements privés;*

3. *que le ministère de l'Éducation mandate des commissions scolaires de diverses régions pour élaborer des* instruments adaptés *d'intervention et d'évaluation pédagogiques et s'assure que soient maintenus des projets de* recherche-action *et de* recherche fondamentale *en matière d'intégration scolaire;*

4. *que le ministère de l'Éducation adopte un* mode de financement *qui se rapproche davantage des besoins des populations réelles de l'année en cours et engage la révision des normes relatives à la nature des personnels et aux modalités d'organisation des services destinés aux élèves présentant des handicaps multiples ou ayant des difficultés graves de comportement ou d'adaptation;*

5. *que le ministère de l'Éducation s'engage à* harmoniser les définitions *des populations utilisées dans les différents documents officiels;*

6. *que, de concert avec les divers intervenants concernés, le ministère de l'Éducation examine l'*impact pédagogique *du modèle organisationnel basé sur le choix entre l'application d'un ratio spécifique et la mise sur pied de services d'appoint et définisse les* critères minimaux *relatifs à la qualité des services à assurer.*

7. *que toutes les commissions scolaires* assument leur leadership *en matière de services aux élèves en difficulté et, à cette fin, désignent* une personne qualifiée responsable *de la définition, de l'application et de la supervision des mesures appropriées;*

8. *que toutes les commissions scolaires s'engagent sans délai dans l'élaboration* d'une politique locale *et d'*un plan d'organisation de services *à l'intention des élèves en difficulté et qu'elles en assurent une large diffusion auprès de l'ensemble des personnels et des parents;*

9. *que, sans attendre la conclusion du processus judiciaire concernant la constitutionnalité de la Loi 3, les commissions scolaires s'engagent, conformément à l'esprit et à la lettre des articles 236-238 de ladite loi, dans la mise sur pied de* comités consultatifs *des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*[27]*;*

10. *que, à la faveur de leurs mécanismes de gestion courante, les commissions scolaires s'assurent de* l'adhésion et de la participation des directions et des personnels des écoles *au développement et à l'application des orientations de leur politique locale;*

11. *que les commissions scolaires identifient clairement et fassent connaître les* choix pédagogiques et budgétaires *qu'elles font pour assurer la disponibilité et la qualité des services destinés aux élèves en difficulté;*

12. *que les commissions scolaires* assistent les écoles dans l'analyse de leurs besoins *en matière de ressources et de services à offrir à leurs élèves en difficulté;*

13. *que, par-delà l'*accueil réel *qu'elle doit leur assurer, l'école offre aux élèves en difficulté une intervention éducative de* qualité *et que, à cette fin, elle en insère la préoccupation effective dans son* projet éducatif*;*

14. *que les directions des écoles assurent la coordination de l'intervention éducative et la concertation des intervenants et que, à cette fin, elles élaborent et évaluent périodiquement avec ceux-ci des* plans d'intervention individualisés, *appuyés sur l'observation et l'analyse systématiques du fonctionnement global des élèves;*

15. *que les directions d'écoles transmettent à leurs commissions scolaires les* besoins de leurs écoles *en matière d'intégration des élèves en difficulté, y compris les* besoins de perfectionnement *de l'équipe-école;*

16. *que l'école recherche activement la* participation des parents *à la planification et à la réalisation d'une intervention éducative adaptée aux besoins des élèves et que, à cette fin, elle leur fournisse* une information suffisante *sur le comportement et l'évolution de leur enfant.*

---

27. Le libellé original de cette recommandation a été modifié pour tenir compte de la suspension de l'application de la loi 3.

Bibliographie

ALGOZZINE, B., « The emotionally disturbed child: disturbed or disturbing? », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 52, 1977.

ALGOZZINE, G., MERCER, C.D., COUNTERMINE, T., « The effects of labels and behavior on teacher expectations », *Exceptional Children*, 1977.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL, *Dossier sur le Rapport Copex*, Comité de l'enfance inadaptée, Montréal, 1977.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL, *Pour une éducation à la mesure de l'enfant*, adaptation scolaire, Montréal, 1982.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, *L'intégration. Qu'en pensent les commissions scolaires?*, Toronto, 1985.

BLANKENSHIP, C., LILLY, M.S., *Mainstreaming Students with learning and behavior problems, techniques for classroom teacher*, New-York — Montréal, Holt, Rinehart and Winston, 1981.

BOUCHARD, G., *Un enfant, un besoin, un service*, Montréal, Conseil scolaire, 1985.

BRUNET, L., GOUPIL, G., « L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: une question de planification », *Information*, Revue de la Fédération québécoise des directeurs d'écoles, décembre 1982.

BRUNET, L., GOUPIL, G., « Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. IX, n° 2, 1983.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Le sort des enfants en difficulté*, Montréal, 1981.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, « La politique du ministère de l'Éducation à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », *Rapport d'activité 1978-1979*, Québec, 1979.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La condition enseignante*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DEF), *Special Educational Needs*, (Warnock Report), London, HMSO, 1978.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC, *Étude de la méthode d'allocation des ressources et des impacts des compressions budgétaires dans les commissions scolaires*, Québec, 1984.

FLYNN, R. J., « Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », *Apprentissage et socialisation*, C.Q.E.E., volume 1, n° 2, 1978.

GAUDREAU, J., *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*, Montréal, Québec — Amérique, 1980.

GÉLINAS, A., *Analyse critique de l'évolution de l'éducation spéciale*, Ottawa, 1981.

GOTTLIEB, J., « Mainstreaming: fulfilling the Promise? », *American journal of mental deficiency*, vol. 86, n° 2, 1981.

GOUPIL, G. COMEAU, M., « L'intégration des élèves handicapés de la vue », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VIII, n° 1, 1982.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Entente collective 1979-1982*, Québec, 1980.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Dispositions constituant des conventions collectives..., édition amendée*, 1983.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, Québec, 1984.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire et le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, Gazette officielle du Québec, Québec, 1984.

HANLINE, M. F., MURRAY, C. « Integrating severely handicapped children into regular public schools », *Phi delta Kappan*, décembre 1984.

HEGARLY, S., POCKLINGTON, K., LUCAS, D., *Educating pupils with special needs in the ordinary school*, NFER — NELSON, Windsor, 1981.

HEWETT, F. M. FORNESS, S.R., *Education of exceptional learners*, Boston, Allyn and Bacon Inc., 1974.

HOWARTH, MARY, *A Search of the Literature on Mainstreaming*, Federation of Women Teachers Associations of Ontario, Toronto, 1983.

JOBIN, M., *Guide d'organisation de la signalisation continue à l'école*, C.E.C.M., Montréal, 1982.

JORGENSEN, S., *Special Education in the European Community*, Bruxelles, CEC, 1980.

KOGAN, M., *Examen des politiques nationales d'éducation, Évolution des politiques nationales d'éducation dans les pays de l'OCDE, vue d'ensemble. OCDE*, Paris, 1979.

LAVALLÉE, M., *La perception qu'ont les membres du personnel scolaire de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, GREC-CIRADE, UQAM, Montréal, 1982.

LAVALLÉE, M. et collaborateurs, *Les conditions d'intégration*, Montréal, Éduco-inter, 1984.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *Rapport, Comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'acceuil*, Comité Batshaw, Québec, 1976.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, Service général des communications, 1976.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Service général des communications, 1978.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Bilan fonctionnel et plan d'action*, D.G.D.P., 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *L'organisation des services éducatifs aux bénéficiaires actuellement non scolarisés des établissements des Affaires sociales*, Québec, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, *L'organisation des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, 1984.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *À part... égale, l'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*, Québec, 1984.

POSNO, R., « Who's Afraid of Individual Education Plan », *Special Education in Canada*, Vol. 56, n° 1., Niagara Falls, 1981.

REGROUPEMENT DE PARENTS POUR DÉFICIENTS MENTAUX, *Rapport préliminaire sur l'intégration scolaire de jeunes handicapés intellectuels*, en collaboration CECM — UQAM — CEGEP St-Jean-sur-Richelieu, Montréal, 1985.

ROBICHAUD, O., LANDRY, R., « Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, volume III, n° 3, 1982.

SODER, M., « Mentally Retarded Children », *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*, Stockholm: National Swedish Board of Education, 1980.

SOUS-COMITÉ RÉGIONAL DE L'ADAPTATION SCOLAIRE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DU PRIMAIRE, *L'élaboration et la révision d'une politique et d'un plan de services en adaptation scolaire*, Zone administrative 6 sud, 1984.

STRAIN, P., KERR, M.M., *Mainstreaming of children in schools research and programmatic issues*, New-York, Academic press, 1981.

Organismes et personnes consultés

Commission scolaire régionale Honoré-Mercier	Mme Monique Bertrand-Deslauriers, directrice, École Marie-River.
Commission scolaire du Gouffre	M. Gilles Bouchard, Directeur des services éducatifs.
Commission scolaire régionale de Lignery	M. François Corriveau, coordonnateur de l'adaptation scolaire. M. Alban Dion, directeur, École Louis-Cyr. M. Léonce Marcotte, directeur-adjoint, École Pierre-Brosseau. Mme Louise Soutière, directrice-adjointe, Polyvalente La Madeleine.
Commission scolaire Saint-Exupéry	Mme Céline Tremblay, directrice, École des Saints-Anges.
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu	M. Jacques Bédard, directeur général. Mme Monique Bleau, conseillère pédagogique de l'adaptation scolaire.
Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle	Mme Marguerite Wolfe, directrice générale.
Fédération des Comités de parents de la province de Québec	Mme Huguette Pagé, secrétaire administrative.
Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec	M. Pierre Caron, conseiller en développement.
Mission interministérielle MEQ-MAS	M. Pierre Lavigne, secrétaire de la Mission, adjoint au directeur de la Réadaptation, MAS. Mme Pauline Lesage, chef du Service de l'adaptation scolaire, Direction générale du développement pédagogique, MEQ. M. Édouard Champoux, chef du Service Inadaptation mentale et physique, Direction de la réadaptation, MAS. M. Roger Charland, conseiller, Service de la mésadaptation sociale, Direction de la réadaptation, MAS.
Office des personnes handicapées du Québec	M. Michel Bélanger, conseiller juridique.
Université du Québec à Montréal	Mme Georgette Goupil, professeure.
Université du Québec à Rimouski	M. Arthur Gélinas, professeur.

* Le Comité a tenu compte des propos et commentaires des enseignants et des parents recueillis lors des audiences sur la condition enseignante, à l'hiver et au printemps de 1984.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants à la C.S. Richelieu-Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres

Kathryn ANDERSON
Directrice au Centre Dialogue de l'Église Unie du Canada
Montréal

Gerald AUCHINLECK
Président du Comité protestant
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur au Département des sciences politiques à l'Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Président du Mouvement laïque québécois
Outremont

Danièle BÉDARD
Étudiante
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson (Vaillancourt & Samson)
Beauport

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Animatrice sociale
Rimouski

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Longueuil

Donald BURGESS
Associate professor, Administration & Policy Studies
Baie d'Urfé

Claude CAPISTRAN
Directeur général à la Commission scolaire de Varennes Contrecoeur

Claude DUCHARME
Directeur québécois des Travailleurs unis de l'automobile
Montréal

John F. GECI
Rourke, Bourbonnais & Associés
Cabinet Conseil en gestion des ressources humaines
Montréal

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire de photos et président de la Fédération des comités de parents
Brossard

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre de l'Association des directeurs d'école de Montréal
Duvernay

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Organisatrice communautaire au Conseil de la Famille Richelieu-Yamaska et secrétaire du Conseil d'administration de la Confédération des organismes familiaux
Saint-Hyacinthe

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en communication et étudiant en doctorat
Montréal

Monique MUS-PLOURDE
Membre de comité de parents
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur des services éducatifs à la Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Ann ROBINSON
Professeur de droit et présidente de la FAPUQ
Saint-Sauveur-des-Monts

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et enseignement religieux
Chicoutimi

Victor TÉBOUL
Directeur de la Revue Jonathan
Montréal

Secrétaire

Raymond PARÉ